



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**REHBER ÖĞRETMEN VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN KENDİ MESLEKLERİNE  
İLİŞKİN ALGILARI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA**

**Songül DAĞLI**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMI**

**PROF. DR. İRFAN ERDOĞAN  
TEZ DANIŞMANI**

**İSTANBUL-2014**

2502100101 Öğrenci numaralı Songül DAĞLI tarafından hazırlanan bu çalışma 15/10/ 2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı doktora programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi



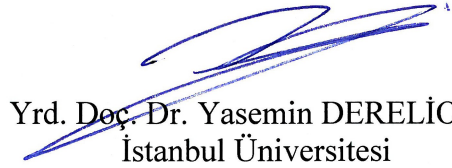
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN (Danışman)  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü



Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü



Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN  
Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü



Yrd. Doç. Dr. Yasemin DERELİOĞLU  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü



Yrd. Doç. Dr. Çare SERTELİN  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü

## ÖNSÖZ

Bu araştırma, rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algılarına odaklanmıştır. Çalışma, söz konusu mesleğe ilişkin uygulama alanında ortaya çıkan tartışmalara, meslek algısını derinlemesine inceleyerek katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin teori ve uygulama alanında çalışmakta olan birçok kişinin destek ve katkısıyla gerçekleşmiştir. Bu araştırmanın alana sunacağı katkıya başından beri inanan, görüş ve önerileriyle tezimin zenginleşmesini sağlayan, tez aşaması ve öncesinde esneklik bakış açısıyla perspektifimi geliştiren değerli hocam Prof. Dr. İrfan Erdoğan'a teşekkürü borç bilirim.

Doktora öğrenimimde kendilerinden ders aldığım ve çok şey öğrendiğim değerli hocalarım, Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu, Yrd. Doç. Dr. S. Armağan Yıldız, Yrd. Doç. Dr. Yasemin Derelioğlu, Yrd. Doç. Dr. Hatice Ergin ve Yrd. Doç. Dr. Tamer Ergin'e, katkılarıyla tezimi zenginleştiren Yrd. Doç. Dr. Z. Marilena Leana, Yrd. Doç. Dr. Çare Sertelin ve Yrd. Doç. Dr. Gamze İnan Kaya'ya ve doktora yolculuğunda her zaman desteklerini hissettiğim dostlarım Ali Akdoğan, Ferahim Yeşilyurt, Meltem Aslan Gördesli ve Nur Demirbaş'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince benimle birikim ve deneyimlerini samimiyetle paylaşan tüm meslektaşlarım teşekkürü hak etmektedir. Bu vesile bireysel ve Grup çalışmalarına vakit ayırarak araştırmanın hayata geçmesini sağlayan tüm rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlara, mesleki birikim ve deneyimime katkı sağlayan çalışma arkadaşlarım ve öğrencilerime, doktora sürecime destek veren Burak Reis İlkokulu Müdürlüğü'ne içtenlikle teşekkür ederim.

Doktora sürecinde evde huzurlu bir çalışma ortamı yaratan, yaşamımda varlığıyla bana her zaman güç veren ve umutsuzluğa kapıldığım her anda bana olan inancıyla beni devam etmeye motive eden sevgili eşim İsmail Cem Dağlı'ya ve aramıza katılımıyla yaşamımıza yeni bir boyut ekleyen minik kızım Melike Gülce Dağlı'ya çok teşekkür ederim.

Songül DAĞLI

## ÖZET

### REHBER ÖĞRETMEN VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN KENDİ MESLEKLERİNE İLİŞKİN ALGILARI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Sistemi içinde yer alan okullardaki (ilk, orta ve lise) rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinde, bizzat rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar tarafından anlayış, algı ve uygulamalar itibariyle seslendirildiği gözlenen sorunların irdelenmesidir.

Söz konusu meslek mensuplarının çalışmalarının, dil dahil, iletişim bazında yapılandığı gerçeğinden hareketle, yöntem olarak nitel araştırma ve nitel içerik analizi tercih edilmiş ve güncel yasal çerçeve ve alana dair teorik bilgi birikiminden hareketle, ilk etapta meslekte asgari beş yıllık tecrübe sahibi altı rehber öğretmenden oluşan bir pilot grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmede, katılımcıların sorulara bireysel olarak verdikleri yanıtların yanı sıra, aralarındaki tartışmalar da gözlenerek kayda geçirilmiştir. Elde edilen veriler bilahare yapılan yedi odak grup görüşmesinin sorularına kaynaklık etmek üzere tematik analize tabi tutulmuş ve süreç, tek soruluk sekizinci bir oturumla noktalanarak araştırma çerçevesinde elde edilen tüm verilerle ikinci bir tema analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin tanımı ve sınırları ile ilgili sorunlar olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Rehber öğretmen, psikolojik danışman, meslek algısı, nitel içerik analizi, odak grup.

## **ABSTRACT**

### **A QUALITATIVE ANALYSIS OF SCHOOL COUNSELLOR AND GUIDANCES' JOB PERCEPTION**

The purpose of this study is to explicate the problems observed regarding the perception, apprehension and the practice of guidance and psychological counselling in the National Education System (primary thru high school students) as voiced by the very practitioners of the system.

The practices mentioned above being based on communication and language, method employed was qualitative content analysis. The first stage of the research was conducted as a group interview consisting of six practitioners with a minimum of five years of experience in his/her field, obviously taking into account theoretical backlog and the the current statutory. The responds to questions posed to the participants of this group and observations with regards to discussions held were meticulously recorded to further serve the second stage of the research by helping shape the questions to be posed to seven other focus groups. The data received at this second stage was further complemented with responds given to a single question posed to yet another focus group of eight and thematically analyzed to finalize the study.

At the end of the research it is found that there are serious problems relevant to guidance and counsellings job definition and vocational borders.

Keywords: Guidance and counselling, job perception, qualitative content analysis, focus group.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	İV
ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	IX
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. AMAÇ.....	13
1.3. ÖNEM.....	13
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR).....	14
1.5. SINIRLILIKLAR.....	14
1.6. TANIMLAR.....	14
<b>BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR... 16</b>	<b>16</b>
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1.1. Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Mesleğinin Tarihsel Gelişimi.....	16
2.1.2. Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Yaklaşımları .....	29
2.1.3. Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Mesleğinin Yasal Dayanakları.....	33
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	38
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM..... 43</b>	<b>43</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	44
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	44
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	45
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	46
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR..... 48</b>	<b>48</b>
4.1. MESLEĞİ ADLANDIRMA.....	49
4.2. İDEAL REHBER ÖĞRETMEN ALGISI.....	67
4.3. MESLEKİ EĞİTİM.....	83
4.4. MESLEKİ DOYUM ALGISI.....	95
4.5. MESLEĞİN YASAL ÇERÇEVESİ.....	109
4.6. MESLEKİ YAKLAŞIM ALGILARI.....	121
4.7. MESLEKİ HİZMET ALANLARI.....	126
4.8. KAPANIŞ.....	130
<b>BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER..... 134</b>	<b>134</b>
5.1.SONUÇ.....	134
5.2.ÖNERİLER.....	138
<b>KAYNAKLAR..... 141</b>	<b>141</b>
<b>EKLER..... 152</b>	<b>152</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ..... 169</b>	<b>169</b>

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 4-1:</b> Oturum Hacimleri.....	49
<b>Tablo 4-2:</b> Mesleği Adlandırma Oturumunda İnşa Edilen Adlandırmaların Özeti....	50
<b>Tablo 4-3:</b> Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Ayrılabilir mi?.....	54
<b>Tablo 4-4:</b> İdeal Rehber Öğretmen Oturumunda İnşa Edilen Adlandırmaların Özeti....	69
<b>Tablo 4-5:</b> Mesleki Eğitim Oturumunda İnşa Edilen Adlandırmaların Özeti.....	84
<b>Tablo 4-6:</b> Mesleki Doyum Oturumunda İnşa Edilen Adlandırmaların Özeti.....	96
<b>Tablo 4-7:</b> Mesleğin Yasal Çerçevesi Oturumundaki Adlandırmaların Özeti.....	111
<b>Tablo 4-8:</b> Mesleki Yaklaşım Oturumunda İnşa Edilen Adlandırmaların Özeti .....	123
<b>Tablo 4-9:</b> Mesleki Hizmet Alanları Oturumunda İnşa Edilen Adlandırmaların Özeti..	127
<b>Tablo 4-10:</b> Kapanış Oturumunda İnşa Edilen Adlandırmaların Özeti.....	131

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3-1. Nitel Analiz Süreci (Dey, 2005).....	47
Şekil 4-1: Mesleği Adlandırma Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri.....	66
Şekil 4-2: İdeal Rehber Öğretmen Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri..	82
Şekil 4-3: Mesleki Eğitim Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri.....	94
Şekil 4-4: Mesleki Doyum Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri.....	108
Şekil 4-5: Mesleğin Yasal Çerçevesi Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri...	120
Şekil 4-6: Mesleki Yaklaşım Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri.....	125
Şekil 4-7: Mesleki Hizmet Alanları Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri.....	129
Şekil 4-8: Kapanış Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri.....	132



# BÖLÜM I: GİRİŞ

## 1.1. PROBLEM DURUMU

Yetişkin bireylerin topluma katılma biçimlerinin başında gelen bir mesleği icra etme olgusu, icra edilen mesleği aynı zamanda yetişkin kimliğinin önemli bir bileşeni yapar. Eğitim sistemi içerisinde çocukluktan son ergenliğe kadar olan dönemde bireyin tüm yönleriyle gelişimine odaklanan bir meslek olarak rehberlik, hizmet alan bireylerin yanı sıra söz konusu hizmeti veren uzmanların kimlik yapılanması üzerinde de önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda rehber öğretmenlerin kendi mesleklerini algılama ve kendilerini mesleki olarak konumlandırma biçimleri önem kazanmaktadır.

Meslek algısının derinlemesine incelenmesi, meslekle ilgili sorunların ve çözüm önerilerinin şekillendirilmesinde oldukça önemli role sahiptir. Hui ve Law'un (1998) boylamsal çalışmaları, meslek algısı ile mesleki doyumun çeşitli bileşenleri arasında karşılıklı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Hackman ve Oldham (1976) temel motivasyonel mesleki özelliklerin algılanışını mesleki doyum ile ilişkili olarak tanımlamışlardır (akt: Hui ve Law, 1998).

Meslekle ilgili sorunlara gerçekçi çözüm önerilerinin oluşturulması ancak uygulama alanından hareketle mümkündür. Tüm mesleklerde olduğu gibi rehberlik ve psikolojik danışmanlık da, hizmet verdiği toplumdan önemli ölçüde etkilenir ve aynı zamanda da toplumu etkiler. Sosyal yapı, rehber öğretmen tutumlarını, uygulamalarını ve toplumun rehberlik ve psikolojik danışmanlığa karşı tutumlarını biçimlendirir. Sosyal yapı, rehberliği meslek olarak seçenleri de etkiler. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimine yeni başlayan öğrenciler, bir anlamda toplumun bu mesleğe bakış açısını okula yansıtırlar ve söz konusu meslek hakkında belirli bir bakış açısıyla mesleki eğitime ve dolayısıyla mesleğe başlarlar. Mesleği biçimlendirmede etkili olan sosyal yapının mesleki algısını temelde biçimlendiren ise mesleki icracıların kendi mesleklerine yönelik algılarıdır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin biçimlenmesinde önemli rol oynayan etmenler; eğitim sistemi, mesleki tanımlamalar, mesleğin tarihsel gelişimi, mesleğin yasal çerçevesi ve mesleki eğitimidir. Bu etmenler aynı zamanda rehberlik ve psikolojik danışmanlık

mesleğinin algılanışını da önemli ölçüde etkiler. Mesleğe yönelik algıyı ele almak için öncelikle söz konusu etmenlerin meslekle ilişkisi ortaya konmalıdır.

Rehberlik, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme hedefler. Bu hedef doğrultusunda öğrencilerin gelişimsel görevlerini gerçekleştirme süreçleri, ilgi ve yetenekleri ve duygusal gelişimleri desteklenir. Öğrencinin kişisel ihtiyaçlarına yönelen bu hizmet alanı, eğitimin bireyselleşmesi ile daha fazla önem kazanmıştır.

Rehberlik alanı çalışanlarının mesleki donanımları, 4 yıllık lisans eğitimi ve (varsa) alanla ilgili alınmış diğer eğitimlerden oluşur. Mesleki donanımın rehberlik hizmetine dönüşmesi sürecinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ve alanla ilgili diğer yönetmelikler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği) ve Rehberlik Programı yasal çerçeveyi belirler. Bu yasal çerçevede rehberlik hizmeti, söz konusu hizmetin verildiği okul yönetimi ve öğretmenlerin meslekle ilgili algı ve beklentileri ile öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarını şekillendirir. Bu çerçevede rehberlik alanı lisans eğitimleri, yönetmelik ve rehberlik programı alanın temelini oluşturmaktadır. Alan çalışmalarını belirleyen bu üç etkenin birbirleriyle tam olarak örtüşmemesi, çizilen sınırların bir mesleki alan sınırının ötesine taşıyor olması alanla ilgili birtakım belirsizliklere yol açmaktadır. Bu noktada söz konusu belirsizliğin çalışma pratiğine nasıl yansıtıldığı, rehber öğretmenlerin kendilerini nasıl konumlandıkları ve pratikte mesleği nasıl algıladıkları soruları önem kazanmaktadır.

Rehberlikle ilgili yapılmış araştırmaların çoğu rehberlik mesleğinin dışarıdan (okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler, müfettişler vs.) nasıl algılandığına odaklanmıştır. Rehber öğretmenlerin dâhil edildiği araştırmalarda ise meslek algısına odaklanılmadığı, ya da nicel yöntemlerle araştırmacının, mesleki algıya ilişkin hipotezlerinin sınındığı; dolayısıyla rehber öğretmenlerin kendi mesleklerini nasıl algıladıklarının ortaya konmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, rehber öğretmenlerin kendi mesleklerini nasıl algıladıklarını derinlemesine analiz etmek için rehber öğretmen söylemlerinin incelenmesinde yarar görülmektedir.

Rehber öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin algılarının analizi, uygulamada meslekle ilgili olarak algılanan belirsizliği ortadan kaldıracak, aynı zamanda meslek

elemanlarının meslekleriyle ilgili rol ve beklentilerini gözden geçirmelerine olanak tanıyacaktır.

Okul rehberliği ve danışmanlığı tarihinde birçok yaklaşım ve akımla karşılaşmak mümkündür. Bunların başında krize müdahale, yardımcı - çözüm arayan (remedial), önleyici ve gelişimsel yaklaşımlar yer alır. Krize müdahale yaklaşımı, meslek elemanının kriz durumuna müdahale etmesini; bireyin, kendisinin ya da başkalarının iyiliği tehdit edildiğinde ya da nihai durum ortaya çıktığında yardım almasını esas alır. Yardımcı – çözüm arayan yaklaşımda ise meslek elemanı tanımlanabilir eksiklik ve yetersizliklere odaklanarak normal gelişimi sağlama ve kriz durumunu önlemeye çalışır. Önleyici yaklaşımda beklenen problemlerin ortaya çıkmadan engellenmesi esastır. Gelişimsel yaklaşım ise öğrencilerin okula devamı ve başarısı için ihtiyaç duydukları beceri ve deneyimlerin belirlenmesi ve bu doğrultuda öğrencilerin yaşama hazırlanmasına dayanır (Myrick, 2003).

Rehberlikte ilk ortaya çıkan servis modeli esasına göre yürütülen rehberlik hizmetleri "mesleki yönlendirme - yöneltme" olarak zihinlerde yer etmiştir. Çünkü servis modeli Sanayi Toplumu'nun ihtiyaç duyduğu yetenekli işgücü talebini karşılayabilmek için ortaya çıkmıştır. Mesleki yönlendirme amacıyla liselerde örgütlenen rehberlik hizmetlerinin görevleri başlangıçta mesleki yönlendirme iken öğrencileri çeşitli testlerle tanımaya çalışma, öğrenci dosyalarını düzenleme, problemleri davranışlarla ilgilenme vb. gibi yeni görevler eklenmiştir. 1920'li yıllarda uygulanmaya başlanan süreç modelinde ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinin klinik ve terapötik yönü vurgulanmış, meslek elemanları psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rollerini üstlenmişlerdir. Türkiye'de 2005 öncesi uygulanmış olan görevler modelinde meslek elemanlarının görevleri basitçe listelenmiştir. Bu görevler fazla sayıdadır ve son görev genellikle "zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri yerine getirir" biçiminde ifade edilir. Bu durum da meslek elemanlarının rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur. Bilgi toplumunun bilgiyi olduğu gibi alan ve kullanan bireylere değil; elde ettiği bilgileri kendisine göre anlamlandırabilen ve yorumlayabilen, eleştirel bir anlayışa sahip, yaratıcı, kendisini tanıyan ve kendisine güvenen, sorumluluk sahibi, sosyal becerisi gelişmiş, kariyer planlama becerisine sahip vb. bireylere olan ihtiyacı artırmıştır. Bilgi toplumunun yeni değerlerine cevap verebilmek için 1960'lı yıllardan itibaren, rehberlik hizmetleri geleneksel rehberlik yaklaşımından gelişimsel rehberlik yaklaşımına doğru yeniden yapılanmaya başlamıştır. Gelişimsel rehberlik yaklaşımı ana sınıfından lise son sınıfa kadar bütün öğrencilere yaşamlarında daha sağlıklı ve üretken olmalarına yardımcı olacak yeterlikler

kazandırmaya çalışmaktadır. Diğer bir rehberlik yaklaşımı olan önleyici rehberlik hizmetleri ise genel olarak, gelecekte istenmeyen olay ve durumların önlemek için şimdiden bazı önlemler almak ya da seçenek olarak gelecekte istenen olay ve durumları arttırmak için bazı etkinliklerde bulunmak biçiminde tanımlanabilmektedir (Korkut, 2003; Nazlı, 2004; MEB, 2006).

Türkiye’de rehberliğe verilen önemi, Milli Eğitim Şuralarına rehberliğin konu oluşuna paralel olarak da görmek mümkündür. Milli Eğitim Şûrası çalışmalarını takiben, 1970’te "Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri" ile ilgili olarak bir genelge yayınlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, aynı zamanda, rehberlik çalışmalarının bazı pilot okullarda başlatılmasına karar vermiş ve bu maksatla, rehberlik programının resmen başlatılacağı okullardan aday danışman olarak seçilen öğretmenlere rehberlik ve danışma ile ilgili konularda yoğun yaz kursları düzenlemiştir. 1961’den sonraki öğretmen okulları programlarında ruh sağlığı ve rehberlik dersi yer almıştır. 1973’lerde de rehberlik dersi bağımsız bir ders halinde seçmeli dersler arasında yer almıştır. 1980’de kurulan Özel Eğitim Genel Müdürlüğü 1983’te Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı’na dönüştürülmüştür. 1982 yılında lisans düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışma bölümü açılmıştır. (Tan, 2000; Özgüven, 2001; Çetinkaya, 2007).

Son yıllarda rehberlik alanının görevlerinden söz ederken, ruh sağlığının artırılması (Kolbe, 1997; Bond ve Burns, 1998), yeterlik kazandırılması (Albee, 1996) çocuklarda olumlu gelişmenin artırılması ya da olumlu gençlik gelişimini sağlanması (Catalano, Berglund, Ryan ve diğ. 2002), iyi oluş halinin (wellness) artırılması (Cowen, 2001; Munoz, Mrazek ve Haggerty 1996; Omizo ve Omizo, 1992; Cowen, 1997); yetkinleştirmenin artırılması (empowerment) (McWhirter 1991; Wiley ve Rappaport, 2000); psikolojik dayanıklılığı artırılması (resilience) (Cowen, 1994, 2001; Lambie, Leone ve Martin, 2002) gibi kavramlardan söz edilmesinde bir artış vardır (Akt: Korkut, 2003).

Özyürek (2010); 2006 yılında psikolojik danışma ve rehberlik programlarından mezun olan uygulama öğrencilerinin okullarda gerçekleştirdikleri uygulamaların neler olduğunu saptamaya yönelik yaptığı çalışmada, (a) okulda psikolojik danışma ve rehberlik programı geliştirme, (b) program değerlendirme ve hesap verme, (c) bireyi tanıma teknikleri, (d) psikolojik test ve (e) eşgüdümleme, akran rehberliği, konsültasyon ve oryantasyon başlıklarını saptamıştır.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik anlayışında meydana gelen değişiklikler sonunda Türkiye’de ilk kez sistemli olarak 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, gelişimsel rehberlik anlayışı ile hazırlanan ve 1-12. sınıf kazanımlarını içeren kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı, haftalık ders çizelgesinde yer alan rehberlik saatlerinde sınıf öğretmeni/sınıf rehber öğretmeni/psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Terzi ve diğ., 2009). Erkan ve diğerlerinin (2006) Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik modelini Türkiye koşullarına uyarlama çalışmaları kapsamında, Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modelini geliştirmiştir. Bu model kapsamında 2006-2007 öğretim yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulamaya konulan kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı kapsamında rehberlik; okula ve çevreye uyum, kendini kabul, kişilerarası ilişkiler, eğitsel başarı, eğitsel ve mesleki gelişim, güvenli ve sağlıklı hayat ve toplum ve aile modüllerindeki kazanımların etkileşimi olarak ele alınmaktadır. 2006 – 2007 yılında ilköğretim ve lisede uygulamaya konulan rehberlik programı etkinliklerinin ilköğretimde uygulanması 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında 1. ve 5. sınıflarında uygulaması durdurulmuştur (MEB, 2012).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilir (MEB, 2009). Söz konusu yönetmelik rehberlik hizmetlerini eğitsel, mesleki ve bireysel rehberlik olarak sınıflandırır.

Rehberlik mesleği içinde hizmet verdiği eğitim sistemi, mesleğin tarihsel gelişimi, yasal çerçevesi ve mesleki tanımlamaları doğrultusunda belirleniyor gibi görünse de, “Okul danışmanlarının rol ve işlevini kim belirler?” sorusunu Myrick (2003) “Uygulamada, okul danışmanları genelde kendi rol ve işlevlerini belirlerler” şeklinde cevaplamaktadır. (s. 100). Kuzgun (2002), *rehberlik ve psikolojik danışma* gibi eğitim sistemine yeni girmiş bir hizmet alanında çalışanlardan beklenen rol konusunda henüz bir anlaşma olmadığını öne sürer. Ona göre halen Türkiye’de yeni kurulmaya başlanan rehberlik hizmetlerinde danışman rolünün

iyice tanımlanmamış olması, bu hizmetlerin yerleşip gelişmesinde önemli bir engel olarak görülmektedir. Çalışma alanları; meslekle ilgili teorik temellendirme ve tanımlamalar, birlikte çalıştıkları okul yöneticileri, sınıf rehber öğretmenleri ve öğrencileri, meslek elemanı yetiştiren lisans eğitimi içeriği, okullarda hizmet verdikleri öğrenci ve veliler, kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ve çalışma saha ve koşulları gibi birçok etmen tarafından biçimlendirilen rehberlik hizmetleri çalışanlarının adlandırılması ve sınırlandırma sorunu devam etmektedir.

Yeşilyaprak'a (2002) göre alanla ilgili temel sorunlar, öğretmen ve yöneticiler eğitilmeden yasal değişimle çözüm aranması, öğretmen ve yöneticiler yeterli ve gerekli rehberlik anlayışına sahip olmadığı için hizmetleri başarıya ulaştıracak takım çalışmasının gerçekleştirilememesidir. Kepçeoğlu (1987) alanla ilgili sorunları psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki temel kavram, ilke ve anlayışlarla ilgili sorunlar, uygulamalar için okullarda sağlanan fiziksel ortam ve imkânlarla ilgili sorunlar, örgütlenme ile ilgili sorunlar, personel sağlama ve yetiştirme ile ilgili sorunlar, mevzuat ve personelin özlük hakları ile ilgili sorunlar, rehberlik uygulamalarında verilen hizmetlerin bilimsel ve profesyonel nitelikleri ile ilgili sorunlar ve rehberlik uygulamalarını ülke çapında yaygınlaştırma ile ilgili sorunlar olarak sınıflandırmaktadır.

Rehberlik alanında, işbirliği ve ortak anlayış oluşturulmadan, sadece alan uzmanının çabaları ile başarıya ulaşmak olası değildir. Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşmasının öncelikli koşullarından biri de okul yöneticileri ve öğretmenler ile rehberlik çalışanları arasında ortak rehberlik anlayışının oluşturulmasıdır, ancak ortak anlayış doğrultusunda işbirliği sağlanabilir. Bu anlamda uygulamaya bakıldığında, işbirliğinin ön koşulu olan ortak rehberlik anlayışının sağlanamadığı görülmektedir. Örneğin Hatunoğlu ve Hatunoğlu'nun (2006) okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanlarını saptamak için 210 okul müdürü, müdür yardımcısı ve rehber öğretmen ile yaptıkları araştırmada, saptanan sorunlar arasında idarecilerin rehberlik hizmetlerine olumsuz ve bilinçsiz bakış açısı ve rehber öğretmenleri alanları dışındaki işlere yönlentmeleri; rehber öğretmenlerin okul idaresi ve sınıf rehber öğretmenlerinden yeterli yardım ve desteği alamaması, rehberlik saatinin sınıf rehber öğretmenleri tarafından sağlıklı ve amacına uygun değerlendirilmemesi ve bu saatteki rehberlik programının dışına çıkılıp farklı uğraşlarla ilgilenilmesi, rehberlik hizmetlerinin kâğıt üzerindeki işleyişi ile gerçekte aktif olarak yapılan hizmetlerin çok farklı olması, rehberlik ders saatinin haftada 1 saatle sınırlandırılması ve bu saatin yeterli gelmemesi, rehberlik

hizmetlerinin öneminin eğitimciler arasında yeterince kavranmamış olması (özellikle okulu yeni bitiren eğitimciler rehberlik hizmetleri konusunda daha bilinçliyen, eski mezunların bu bilinci ve sorumluluğu daha düşük düzeyde taşımaları), rehberlik hizmetleriyle yükümlü olan okul rehber öğretmenlerinin bir kısmının işinin gerektirdiği ilke ve sorumluluk bilincine, aktiviteye sahip olmamaları, rehberlik hizmetleri içinde uygulanan test, anket vb. ölçüm araçlarının sağlıklı ve zamanında uygulanmaması ve sonuçlarının yerinde ve zamanında kullanılmaması ve ilköğretimden gelen öğrencilerin toplu dosya bilgilerinin güncel ve yeterli olmaması sayılmaktadır. Aynı doğrultuda, Özabacı, Sakarya ve Doğan'ın (2008) 198 okul yöneticisi ile rehberlik hizmetlerine ilişkin yönetici görüşlerine dair yaptığı çalışmada, okul idaresinden sorumlu müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Müdür yardımcılarının psikolojik danışmanın okullardaki rehberlik hizmetlerini öğrenci, veli ve öğretmenlere yönelik eğitim seminerleri ile sınırlı tutmasının yeterli olduğunu ve psikolojik danışmanın okuldaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi dışında idari bölüme de yardımcı olduğu için okulda bulunması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Rehberlik hizmetlerinin bu çalışmada okul yöneticileri tarafından veli, öğretmen ve öğrenci seminerleriyle sınırlandırılması ve idari bölüme yardım etme işinin de meslek elemanlarının çalışma alanına dahil edilişi, meslek tanımı ve rehberliği anlamlandırmada önemli farklılıklara işaret etmekte ve beklentilerin çalışma alanı dışına çıktığını göstermektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler ile rehberlik alanına ilişkin anlamlandırma ve beklentileri, onların rehber öğretmen ile yapacakları ortak çalışma ve işbirliğinin niteliğini belirlediği için önemlidir. Başaran'ın (2008) ilköğretimde çalışan yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentilerinin belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, Yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin en çok problemi olan öğrencilerle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında mülakat yapılmasını bekledikleri, rehberlikle ilgili televizyon programlarının izletilmesini faydalı ve gerekli olduğunu düşündükleri, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak çalışmalar yapılmasını ve yapılan psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının sonuçlarının çevreye tanıtılmasını beklediklerini saptamıştır. Dörtlü likert tipi ölçme aracı ile yapılan çalışmanın sonuçları ve ölçek maddeleri, araştırmacı da dahil olmak üzere sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik beklentilerinin; rehberlik servisinin hizmet alanlarından farklılaşabileceğini göstermektedir. Bu farklılaşma işbirliğinde ciddi sorunlara, dolayısıyla rehberlik hizmetinde aksamalara yol açabilir. Bu doğrultuda beklentileri rehberlikle örtüşmeyen öğretmenlerin giderek rehber öğretmenlerin çalışmalarını yetersiz algılamaları ve alan çalışanlarıyla işbirliği

yapmamaları beklendiktir. Karakuş'un (2008) psikolojik danışman ve sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerine yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans gibi etkinlikler düzenleme; yeni gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması ve sınıf yönetimi kapsamında daha etkili öğretim yöntemleri kullanmada öğretmenlere yardımcı olma konularında daha az çalışma yaptıkları saptanmıştır. Ona göre bu konularda daha az işbirliği yapılmasının nedeni sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerinin bu çalışmalarını yürütme konusunda isteksiz olmalarından veya psikolojik danışmanların bu konularda kendilerini yeterli görmemelerinden de kaynaklanıyor olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha fazla vakit geçirme ve öğrencileri farklı etkinlikler içerisinde gözlemleme fırsatlarının olması, onları rehber öğretmenin olmazsa olmaz bilgi kaynağı ve önemli işbirlikçisi yapmaktadır. Bu işbirliğinin etkili olarak kurulabilmesi, sınıf öğretmenlerinin rehberliğe yüklediği anlamlarla yakından ilişkilidir. Sınıf öğretmenlerinin rehberliğe dair algıları, rehberliği değerlendirmelerine de doğrudan yansımaktadır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin rehberliğe bakışlarının olumsuz unsurlar da içerdiğini göstermektedir. Örneğin Taşkaya ve Kurt'un (2010) 22 sınıf öğretmeni ile ilköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri konusunda yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenleri bireysel görüşmeler için randevulu sistem kullanmasını, kendi derslerinin aksaması nedeniyle, eleştirdikleri; bazı öğrencilerin sorunlarına tam inilmediğini, sorunlar karşısında rehber öğretmenlerin yetersiz kaldığını, sorunlara yüzeysel yaklaşarak kalıcı çözümler bulamadıkları, uygulanan teknik ve yöntemlerin kültürel olarak uygun olmadığı, öğrencileri takip etmekte yetersiz kaldıkları ve son sınıfların mesleki yönlendirmelerine odaklanarak diğer öğrencileri ihmal ettiklerini düşündükleri kaydedilmiştir.

Sınıf öğretmenleri tarafından vurgulanan noktaların sınıf öğretmeni – rehber öğretmen görüşmesi için zaman ayrılmamış olması ve kültürel uygunluk olmayışı olduğu görülmektedir. Bektaş'a (2006) göre, kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinden yoksun olarak mezun olan ve Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde psikolojik danışman olarak görev yapacak olan psikolojik danışmanların farklı danışan profilleri ile karşılaştıklarında yetersizlik duygusu yaşamaları ciddi bir olasılıktır. Kararımak ve Aydın (2007), Türkiye'deki psikolojik danışma uygulamalarındaki yeri açısından düşünüldüğünde, yapılandırmacılık yaklaşımının Türkiye'deki psikolojik danışma uygulamaları ve psikolojik danışmanlara verilen eğitim üzerine bazı etkileri olabileceğini ileri sürmektedirler. Onlara göre Postmodernist düşünce ile



gündeme gelen çeşitlilik kavramının etkisiyle psikolojik danışmanların Türkiye'nin değişik bölgelerinde gözlenen farklılıklara duyarlı olacak biçimde yetiştirilmesi önemlidir. Türkiye'nin çeşitli yerlerinde görev yapan psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık donanımı ile hizmet sunmaları mesleğin saygınlığının artmasına ve geniş halk yığınları tarafından kabul görmesine yardımcı olacaktır.

Rehberlikle ilgili eğitim yöneticileri, öğretmen ve müfettişlerin algı ve anlamlandırma farklılıkları, rehberlik alanında en fazla hizmet alanlar konumunda olan öğrencilerin de rehberliğe dair algı ve beklentilerine de yansımaktadır. Rehberlik uzmanından hizmet talep eden, yardım isteyen ve en kişisel bilgileri, duygu ve yaşantılarını paylaşan öğrenci, rehberliğe ilişkin algı ve anlamlandırmalarıyla rehberlik mesleğinin merkezinde yer almaktadır. Mesleki sınırların öğrencinin imajinasyonunda netleşmesi, verilen hizmetin niteliğini en fazla artıracak etmenlerdendir. Bu anlamda uygulamaya bakıldığında, rehberlik mesleğiyle ilgili anlamlandırma sürecinin öğrenci bileşeninde de oldukça geniş bir yelpazeye yayılmış beklentilerle karşılaşmaktadır. Örneğin Özabacı'nın (2011), Türk öğrencilerin okul psikolojik danışmanlarını metaforlarla kavramsallaştırmasına dair yaptığı çalışmada, öğrencilerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) için kullandığı bazı metaforlar öğretmen, kitap, polis, arkadaş, anne, aile, sorun çözücü, aydınlatıcı, doktor, eczacı, ilaç, deva, melek, kahraman, çiçek ve güldür. Ünal ve Ünal'ın (2010) öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışmasında ise okulunun öğretmen ve öğrencilerinin rehber öğretmene ilişkin algılarını şu metaforlarla ifade ettikleri saptanmıştır: anne, güneş, arı, karınca, kitap, atom karınca, ışık, ayna, ay, bilgisayar, gül, dalga, dost, trafik işareti, su, arı maya, arkadaş, at, bahardaki ağaç, bahçıvan, bukalemun, cellât, çözüm kümesi, dizel araba, elektrik, gezi rehberi, hassas terazi, internet, iyilik meleği, kartal, kertenkele, kılavuz, köpek, kurtarıcı melek, kuş, medyum, psikolog, rengârenk plastik top, rüzgâr, sülük, rokko şeker, taraftar, teknik direktör, toto yumurta, uyarı cihazı, yardımcı, yerinde duramayan çocuk. Hem öğretmen hem de öğrencilerin kullandığı metaforların çeşitliliği alanla ilgili sınırların belirsizliğini, oldukça olumludan oldukça olumsuzuz uzanan geniş yelpazesi ise meslek elemanına yönelik beklentilerin karşılanmayışını, dolayısıyla meslek tanımının belirsizliği ve çeşitliliğini işaret etmektedir.

Rehberliğe ilişkin algı ve beklenti farklılıkları, rehber öğretmenlerin okullarda üstlendiği roller konusunda farklılaşma ve karmaşaya yol açmaktadır. Söz konusu karmaşa, rehber öğretmenlerin kendi mesleklerine ve içinde çalıştıkları kurumlara uyum sağlama ve kuruma

uyumlu roller üstlenme noktasında zaafllara yol açmaktadır. Örneğin Nazlı'nın (2007) 11 danışman ile psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları konusunda yaptığı çalışmada, psikolojik danışmanların çoğunluğunun eğitim sisteminde yaşanan değişimlerin nedenlerini bilmedikleri ve yeni paradigmaları algılamakta güçlük çektikleri, ancak sistemin değişmesi gerektiğine inandıkları; rehberlik hizmetlerinde yaşanan değişime rağmen, psikolojik danışmanların, kendi rollerinde farklılık algılamadıkları; program yönetimi ve sınıf rehberliği rollerini yeterince bilmedikleri ve sıkıntı yaşadıkları; okullarında “yıllık çalışma takvimi”ni temel alarak çalıştıkları, kendilerine ayrıca “haftalık çalışma planı” yapmadıkları, okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin kalitesinin artırılması için alt yapının yeterli hale gelmesini ve özellikle kendilerinin mesleki gelişimlerini sürdürmek istedikleri saptanmıştır (s. 11 – 13). Görünen o ki, Türkiye’de okul psikolojik danışmanları, mesleki rollerinin yanı sıra eğitim sistemi içindeki ve okul içindeki rolleri konusunda da sıkıntı yaşamaktadırlar.

Rehber öğretmenin eğitim sistemi ve okul içinde üstlendiği rol konusunda belirsizlik olması ve sınıf rehber öğretmenleri ile ortak rehberlik anlayışının geliştirilemeyeşinin etkileri en fazla, okul rehber öğretmeni ile sınıf rehber öğretmenin ortak çalışma alanı olan sınıf rehberlik etkinliklerinin uygulanması sürecinde ortaya çıkmaktadır. Sınıf içi rehberlik etkinliklerinin amacına ulaşmasının temel önkoşulları sınıf rehber öğretmeni ile okul rehber öğretmenin ortak rehberlik anlayışlarının gelişmesine paralel olarak işbirliği yapılması, konsültasyon hizmetinin etkili şekilde verilmesi ve sınıfın yapısı ve ihtiyaçlarına uygun rehberlik etkinlikleri seçilmesi/yazılmasıdır. Kızıllı'nın (2007) ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri konusunda sınıf rehber öğretmenlerinin; rehberlik etkinliklerinin okullarda tam anlamıyla uygulanamadığı (yapılan etkinliklerin amacına ulaşmadığı, test sonuçlarının değerlendirilmemesi, öğretmenlerin yetersiz olmaları, rehberlik etkinliklerine ayrılan sürenin yetersiz olması nedenlerinden dolayı), rehberlik etkinliklerinde yeterli düzeyde işbirliğinin sağlanamadığı; etkinliklerin verimli hale getirilmesi için, işbirliğinin tam anlamıyla sağlanması, öğretmenlerin ciddi anlamda bilgilendirilmeleri, rehber öğretmenlerin daha aktif olmaları ve rehberlik etkinliklerinin sürekli ve etkili olmaları gerektiğini; rehberlik etkinlikleri olarak öğrencilerin kendilerini iyi tanımasına olanak veren, öğrenci sorunlarını ortaya çıkaran, sonucu iyi değerlendirilen, eğitici, öğretici ve eğlendirici etkinliklerin kullanılmasının yararlı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada öğretmenler yeni rehberlik programının iyi ama etkinliklerin yetersiz olduğunu, programın uygulanabilirliğinin düşük olduğunu ve program hakkında yeterli bilgileri olmadığını ifade etmişlerdir. Aynı

araştırmada, rehber öğretmenlerle yapılan görüşmelerde rehber öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun rehberlik etkinliklerinin tam anlamıyla yerine getirilemediğini, tam anlamıyla iş birliğinin sağlanamadığını, öncelikle rehberlik saatlerinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın ilgi çekici sonuçlarından biri de, rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenlerinin yetersiz olduğunu; sınıf öğretmenlerinin de rehber öğretmenlerin yetersiz olduğunu ifade etmiş olmalarıdır (s. 83 – 85). Görünen o ki, programın uygulayıcıları olarak hem sınıf rehber öğretmenleri hem de okul rehber öğretmenleri programla ilgili sorun yaşamakta ve yaşanan sorunları birbirlerinin yetersizliklerine fatura etmektedirler.

Sınıf içi rehberlik etkinlikleri ve uygulanma süreçlerinde yaşanan sıkıntılar, sınıf öğretmenlerinin rehberlik algılarını önemli derecede etkilemektedir. Bu sürecin biçimlendirdiği algılarda önemli çelişkilere rastlamak şaşırtıcı değildir. Örneğin Yılmaz'ın (2008) ortaöğretim kurumlarında görev yapıp sınıf rehberlik görevi olan öğretmenlerin, sınıf rehberlik uygulamalarının tespit etmek amacıyla 274 öğretmenle yaptığı çalışmada, ortaöğretim kurumlarında “rehberlik çalışmaları yapılmasının yararlı olacağına inanıyorum” ifadesine en fazla katılan öğretmenlerin 46 yaş ve üstü öğretmenler en az katılan öğretmenlerin ise 25 yaş ve altı yaş grubu öğretmenler olduğu saptanmakla beraber; “rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum” ifadesine en fazla katılan öğretmenlerin 46 ve üstü yaş öğretmenler, en az katılan öğretmenlerin ise 25 ve altı yaş grubu öğretmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s: 126). Rehberlik çalışmalarının yararına en fazla inanan yaş grubunun rehberlikle ilgili görev ve sorumluluklarını daha az bildiğini ifade etmesi, rehberlik çalışmalarının yararına en az inanan yaş grubunun bu konuda görev ve sorumluluklarını en fazla bildiğini ifade etmesi rehberlik hizmetleri ile ilgili tanımlama ve sınırlandırma sorunundan kaynaklanan en ilginç çelişki olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, 2006'da rehberlik programı ile sınıf rehberlik etkinlikleri konusunda okul rehber öğretmeninden daha fazla sorumluluk yüklenmesi beklenen genç öğretmenlerin rehberlik çalışmalarının yararına daha az inanıyor oluşu, program temeli üzerine desenlenen rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşma ihtimalini azaltmaktadır.

Rehberliğin okullarda biçimlenişi ve alana yönelik beklentilerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nden bağımsız ele alınması düşünülemez. Bu konuda Gür'ün (2010) resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının, okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yönetmeliğinde kendilerine atfedilen görevleri kabul durumlarını saptamak amacıyla 574 sınıf rehber

öğretmeni ve 174 okul rehber öğretmeni ile yaptığı çalışmada, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yönetmeliğinde kendilerine atfedilen görevleri kabul durumlarının, öğretmenlerin yetenek alanına, cinsiyetine, kıdem yılına ve öğretmenlik eğitiminde rehberlik dersi alma durumlarına göre; okul psikolojik danışmanlarının kabul durumlarının da cinsiyete, kıdem yılına ve rehberlik hizmetleriyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değişmediği saptanmıştır (s. 81). Araştırmada, her iki grubun kendilerine yönetmelikle atfedilen görevleri kabul düzeylerinin ne seviyede olduğu, hangi görevlerin daha düşük hangi görevlerin daha yüksek düzeyde kabul edildiği ile ilgili herhangi bir sonuca rastlanmamıştır. Likert tipi ölçme aracının kullanılması nedeni ile araştırma, ilgili yönetmelikle atfedilen görevlerin “nasıl” algılandığı sorusuna da cevap verememektedir.

Türkiye’de rehberlik uygulamaları gelişirken önemli sorunlarla da karşılaştığı bir gerçektir. Çeşitli incelemeler, uygulamalarda engelleyici ve olumsuz etkilere sahip önemli sorunlar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunların, özellikle gelişmeleri engelleyici nitelikteki temel sorunların bir an önce çözüme kavuşturulması gerekmektedir (Kepçeoğlu, 1987)

Rehberlik, lisans eğitimi doğrultusunda istihdamı olan, meslek tanımı doğrultusunda rol ve işlevlere sahip bir meslek olmasına karşın, mesleki rol ve sınırlarla ilgili uygulamada mesleki icracılar ve okul çalışanlarının beklentilerinin farklılaşabildiği görülmektedir. Ültanır, (2000) okul psikolojik danışmanlarının kimlik gelişimi henüz açıklığa kavuşmamış olduğunu, rol ve etkinliklerinin çeşitli okul düzeylerine uyumlandırılmaya çalışılmakta olduğunu; kim olup ne yaptıklarına ilişkin konulardaki tartışmaların devam etmekte olduğunu ve eğitim ve sertifikalarında belirli yeterliliklerin aranılması gerektiği konularında bazı güçlüklerinin olduğu ileri sürmektedir.

Rehberlikle ilgili araştırmalar genel olarak bakıldığında, çoğunlukla rehberlik işine dışarıdan (idareciler, öğretmenler, öğrenciler, müfettişler vs.) bakıldığı, rehber öğretmenlerin yer aldığı araştırmaların ise sözkonusu mesleği icra edenlerin mesleki algılarına ilişkin derinlemesine bilgi vermediği görülmektedir. Meslekle ilgili birtakım sorunların varlığı birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiş ise de, sözkonusu sorun alanlarının çözümü noktasında tüm eğitim sistemini işaret eden sonuçların ötesine geçilememiştir.

## 1.2. AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, rehber öğretmenlerin kendi mesleklerini nasıl algıladıklarının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında rehber öğretmenlerin kendi mesleklerini nasıl algıladıkları, kendilerini mesleki olarak nasıl konumlandıkları ve kendi mesleklerini etkileyen/biçimlendiren etmenleri nasıl algıladıklarının saptanması amaçlanmıştır.

## 1.3. ÖNEM

Okullarda rehberlik hizmetleri sunmakta olan meslek elemanlarının çalışma alanlarını etkileyen birçok etken ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, rehberlik hizmetleri meslek elemanları dışında veri kaynaklarından (okul yöneticileri, eğitim müfettişleri, öğretmenler, öğrenciler) alınan verilerle değerlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. “Okul danışmanlarının rol ve işlevini kim belirler?” sorusunu Myrick (2003) “Uygulamada, okul danışmanları genelde kendi rol ve işlevlerini belirlerler” şeklinde cevaplamaktadır (s. 100). Bu araştırma bu bağlamda rehber öğretmenlerin kendi meslekleriyle ilgili algılarına odaklanmıştır.

Son yıllarda alanda yayınlanan kitap ve yapılan araştırma sayısındaki artışa rağmen, danışmanlar ve danışmanlık öğrencilerinin yeterliliklerini artırmak ve uzmanlıklarını genişletmek için bilgi üretimine yoğun ihtiyaç duyulmaktadır (Stockton ve Güneri, 2009).

Rehber öğretmenlerin alana dair eğitimlerinin içeriği, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği, Kapsamlı Rehberlik Programı ve Rehber öğretmenden beklentiler ekseninde meslek elemanlarının kendi mesleklerine bakışlarını ortaya koyarak bu araştırmanın rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi içeriği konusundaki tartışmalara alan çalışanları kaynaklı veri sunacağı ve alan öğrencilerinin mesleki kimliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Rehber öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin algılarının incelenmesi, rehberliğe yönelik algı ve beklentilerdeki belirsizliği ortadan kaldıracaktır. Bu konudaki belirsizliklerin ortadan kaldırılması ve rehber öğretmenlik mesleğine ilişkin meslek elemanları algılarının ortaya konmasının, hem bu alanda yetişmekte olan öğrencilerin mesleki beklentilerinin uygulamayla uyumlu biçimde inşa edilmesine katkıda bulunacak, hem de alan çalışanlarının

rol ve beklentilerini bu doğrultuda revize etmesine olanak sağlayacaktır. Rehber öğretmenlerin mesleklerine ilişkin söylemlerinin, alan çalışanlarına eğitim veren bölümlere de rehberlik etmesi beklenmektedir.

#### 1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Katılımcılar görüşmelerde samimi duygu ve düşüncelerini yansıtmışlardır.
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan, kapsam geçerliliği pilot çalışma ve literatür ile sağlanan görüşme sorularının psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin çalışma alanını kapsadığı varsayılmıştır.

#### 1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Okul ortamında rehber öğretmenlik ve psikolojik danışmanlık işi,
2. Araştırmaya katılan 8 katılımcının öznel duygu ve düşünceleri,
3. Araştırmacının perspektifi doğrultusunda bu anlatılara ilişkin yorumlarıyla sınırlıdır.

#### 1.6. TANIMLAR

**Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman:** “Eğitim-Öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeli” (MEB, 2009).

**Eğitsel rehberlik:** Her öğrenciye, kendine özgü yetenek, ilgi, meslekî değer, başarı ve motivasyonu oranında eğitim-öğretim uygulamalarıyla uyum sağlaması, özelliklerine ve gelişimine uygun programlara yönelmesi için verilen gerekli hizmetlerdir (MEB, 2009).

**Meslekî rehberlik:** Eğitim sürecinde her öğrenciye; meslekî tercih yapması, kendine uygun mesleğe yönelmesi, iş yaşamına ve mesleğe hazırlanması için gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri (MEB, 2009).

**Bireysel rehberlik:** Öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimini desteklemek, duygusal sorunlarında yardımcı olmak üzere gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri (MEB, 2009).

## **BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

### **2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Rehberlik ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algılarını biçimlendirmede temel rol oynayan etmenler mesleğin tarihsel gelişimi, mesleğin teorik arkaplanını oluşturan yaklaşımlar ve mesleğin Türkiye’deki yasal dayanaklarıdır. Bu bölümde söz konusu etmenlere yer verilmiştir.

#### **2.1.1. Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Mesleğinin Tarihsel Gelişimi**

20. yüzyılın başlarında John Dewey gibi eğitim felsefecilerinin de etkisiyle, eğitim sürecinde öğrencinin önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Öğrenme teorileri ve çevrenin kişilik gelişimine etkisi keşfedildikçe, eğitim kurumlarının öğrenciyi birey olarak görme eğilimi artmıştır. Freud, Adler ve Jung’un psikoloji alanına katkıları, çocukluk deneyimlerin ergenlik davranışları ve kişilik gelişimine etkilerine dikkat çekilmiştir. Hümanist yaklaşımların çocuk psikolojisi ve eğitimine etkilerinin yoğunlaşması, eğitim kurumlarının çocuğun bireysel ihtiyaçlarına yönelmelerini sağlamıştır (Myrick, 2003).

Bir bireyin başka bir bireye yaptığı yardım biçiminde sınırlı bir anlayışla ele alınırsa, rehberlik, insanoğlunun dünyada varoluşu ile başlamıştır denebilir (Kuzgun, 2000). Ancak, bireyin ilgi, yetenek ve değerlerini tanınması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, çevrede kendisine sunulan olanaklardan haberdar olması, mevcut seçeneklerden kendisine en uygun olanını seçebilmesi, içinde yaşadığı toplumun mutlu, uyumlu ve üretken bir ferdi olması, kısacası kendini gerçekleştirebilmesi için bireye sunulan sistemli ve profesyonel yardımlar olarak tanımlanan PDR hizmetleri Amerika Birleşik Devletleri’nde doğup büyümüş ve uygulamalı bir bilim dalı haline gelmiştir (Pişkin, 2006).

#### **a) Biçimlenme Dönemi (Formative Era)**

“Danışmanlık” (counselling) ve “mesleki rehberlik” (vocational guidance) kavramlarına ilk kez Frank Parsons’un (1909) kitabında rastlanmaktadır. Parsons ve Davis, Michigan’da Grand Rapids yüksek okulunda gençlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılamalarına yardım etmek üzere eğitimcilere hizmet vermeye başladılar. 1920’lerde Myers, mesleki rehberlik ve

danışmanlığın tarih ya da matematik gibi kamu eğitiminin merkezi bir parçası olması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre mesleki rehberlik “ek olarak” değil “kapsamlı bir rehberlik programı” ile öncelikle araştırmaya, ardından öğrencilerin sadece mesleki gereksinimlerine değil aynı zamanda eğitim ihtiyaçlarına da yönelmeliydi. Bu süreçte, eğitimciler rehberliğe dair birçok yeniliğe yöneldiler. Mesleki rehberliğin ilkokulla birlikte başlatılması, okul müfredatı ile birleştirilmiş entegre mesleki rehberlik kavramı, öğrenci ve ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamada mesleki rehberliğin yetersiz bulunması ve bu doğrultudaki arayışlar söz konusu yenilikler arasında yerini aldı (Sink, 2005).

Yeni bir yaklaşım olarak 1930’larda ortaya çıkan “eğitsel rehberlik” (educational guidance) kavramı önleme odaklı, doğal gelişimle bütünleştirilmiş ve öğrencilerin değerlendirilmesinde bütüncüci avantajlarla temellendirildi. Eğitsel rehberlik ilk olarak meslek seçimi, kariyer yönelimi, okulla ilgili problemler, ev hayatı, etik ve vatandaşlık gibi konularla sınıf tartışmalarıyla uygulandı. Öğrencilerin kişisel konuları tartışmaya açmasının danışan – öğretmen görüşmelerine yol açması ile birlikte rehberliğin kişisel danışmanlık işlevi ortaya çıktı. Eğitsel ve mesleki rehberliğin bilimsel tekniklerle temellendirilmesi talebi “öğrenci kişilik hizmetleri” (student personel work) kavramının ortaya çıkmasını sağladı. Bu yön değişimi alan uzmanlarına öğrencileri çoklu potansiyelleriyle çok yönlü olarak ele alma fırsatı sağladı. 1940lardaki yeni boyutlar öğrenci değerlendirmelerinde sofistike yöntemler, klinik odaklı servisler ve rehberlik servislerine bütünsel yaklaşımdır (Sink, 2005).

### **b) Geçiş Dönemi (Transitional Era)**

Rogers, Williamson ve Wrenn’in eserleri başta olmak üzere danışmanlık ve psikoterapiyle ilgili yayınların artmasıyla beraber rehberlik ve danışmanlık uzmanlarının rolleri değişmeye başladı. Özellikle çocuklara hizmet veren kişilik hizmetleri servislerinin terapötik kavram ve teknikleri kullanmasıyla beraber rehberlik programları içinde danışmanlık öne çıkmaya başladı. İnsanın değeri ve gelişimi konusuna yapılan vurgunun yanı sıra klinik yöntemlerdeki gelişmelerin de etkisiyle hizmet alanının odağı kişilik hizmetlerinden çocuğun tüm ihtiyaçlarına doğru değişti. Froelich (1958), öğrenci kişilik hizmetleri için üç temel kategori ileri sürmüştür: Takip ve düzenleme hizmeti (okula kabul, devamsızlık, disiplin vb.), klinik hizmetlere yönlendirme hizmeti (psikolojik tanı ve tedavi yönlendirmesi) ve okul rehberlik hizmeti (danışma, araştırma, grup danışmanlığı vb.). Ona göre danışman; öğretmenler, yöneticiler ve rehberlik rolü daha az olan diğer çalışanların “şefi” olarak konumlandırılmalıdır (Sink, 2005).



Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ve Amerikan Kişilik ve Rehberlik Hizmetleri Birliği'nin 1950'lerde (1952'de bu isimle kurulan birliğin birkaç değişimden sonra günümüzdeki adı Amerikan Okul Danışmanları Birliği – ASCA' dır.) kurulması, okulların rehberliğe daha fazla kaynak ayırmaları, üniversitelerin lisans düzeyinde bölüm açması ve Piaget, Erikson ve Super gibi uzmanların geliştirdikleri teoriler rehberlik servislerinin temel yapısını oluşturmuştur. 1960larda “öğrenci kişilik hizmetleri” (pupil – personnel services) şemsiyesi altında okul danışmanları, psikologlar ve sosyal çalışmacılar program dâhilinde hizmet vermekteydiler. Ferguson (1963), “rehber” (guidance worker) ile “okul danışmanı” (school counselor) arasındaki ayrımı, okul danışmanının zamanının yarısından fazlasını danışmanlıkla geçiren eğitimli uzman olduğu noktasında yaparak okuldaki alan çalışanlarının “rehber danışman”dan çok “okul danışmanı” sıfatıyla anılmasına yol açmıştır (akt: Sink, 2005).

Eğitim dışındaki alanlarda da gelişim odaklı araştırma ve uygulamaların 50 ve 60'larda artışıyla, rehberler ve danışmanlar gelişimsel psikolojinin kavramlarını okul bağlamında kullanma arayışına girmişlerdir. Dinkmeyer gibi teorisyenlerin de etkisiyle rehberlik ve danışmanlık, programlı bir yapıyla gelişimsel modelleri uygulanabilir biçimde okula taşıyacak şekilde yeniden kavramsallaştırılmıştır. Bu yapıda alan çalışanı rehberlik programı koordinatörü, öğretmen ve veliler için danışman (consultant), öğrenciler için gelişim ve kişisel meseleler danışmanı (counselor) ve sınıf rehberliğinde işbölümünü yapan (deliverer) rollerini üstlenmektedir (Sink, 2005).

### **c) Çağdaş Dönem (Contemporary Era)**

Bu dönemde Dinkmeyer, Caldwell ve Myrick tarafından öncülleri yapılandırılan çağdaş gelişimsel okul danışmanlığı programları rehberlik ve danışma görüşmeleri için kullanışlı yapılar oluştursa da, Amerika'da kullanılan program Gybers ve Moore'un Missouri'de geliştirdikleri yaklaşıma dayanmaktadır. ASCA (Amerikan Okul Danışmanları Birliği) tarafından kullanılmakta olan program çerçevesi temel olarak okul danışmanları ekibinin (rehberlik servisinin) öğrenci başarısı için program geliştirmeleri, yönetmeleri ve değiştirmeleri için destekleme; liderlik, savunma konuları ve sistem değişimlerinde okul danışmanlarının rolünü belirleme; okul danışmanlarının etkisini servis merkezli yaklaşımdan program merkezli yaklaşıma çekme; “okul danışmanları ne yapar” ve “yaptığımız neyin sonucu olarak öğrenciler değişir” sorularının cevabını sağlama işlevlerini yerine getirir (Sink, 2005). ASCA'nın kullanmakta olduğu ulusal okul danışmanlığı programı, programın felsefi altyapısını oluşturan

dayanak (foundation); rehberlik müfredatı, bireysel öğrenci planları, danışmanlık ve yönlendirme gibi talep karşılayan servisler ve program yönetimi, profesyonel gelişim gibi destekleyici sistemlerden oluşan işbölümü sistemi (delivery system); yönetim sistemi (management system) ve sonuç raporları, performans değerlendirme gibi işlevleri yerine getiren sorumluluk sisteminden (accountability system) oluşur (Dimmit ve Carey, 2007).

Türkiye’de tarihsel gelişim farklı olmakla beraber, 2006 – 2007 yılında uygulamaya konulan Kapsamlı Rehberlik Programı, ASCA tarafından kullanılan program temel alınarak hazırlanmıştır. Türkiye’de mesleğin gelişimi Avrupa ve Amerika’daki gelişim çizgisinden etkilense de, özgün yerel koşullar mesleğin tarihsel gelişimi ve yapısına yansımıştır.

#### **d) Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mesleğinin Gelişimi**

Türkiye’de çağdaş anlamdaki psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) uygulamaları yeni olmakla birlikte, okul programlarında rehberlik anlayışının yer alması Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar inmektedir. Öğrencilerin duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine ilişkin yazılara 1920’li yıllarda özellikle öğretmen okullarında okutulan pedagoji kitaplarında rastlanmaktadır. Henüz Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını dikkate alan bir yaklaşım belirli oranda benimsenmiş, sonraki yıllarda öğretmenler arasında “aktif metot” olarak bilinen “bireysel eğitim” ve “yaparak öğrenme” akımının sonucu olarak, çocuğun bir birey olarak ayrıntılı incelenmesi ve kişisel niteliklerine en uygun eğitim ve meslek alanına yönelmesi teşvik edilmiştir (Pişkin, 2006).

Türkiye’de eğitim çevrelerinde rehberlik kavramı aşinalığı 2. Dünya Savaşı’nın ardından gelişmeye başlamıştır. 1948 ortaokul müfredat programında yer alan “okul her öğrenciyi kendi yetenekleri sınırı içinde en yüksek başarıya götürecektir kılavuzluğu yapmalıdır” ifadesi rehberliğe yapılan ilk atıftır. ABD ile ilişkilerin yoğunlaşması sonucunda her iki ülke uzmanlarının karşılıklı incelemeleri ile rehberlik kavramı eğitim sistemimize yerleşmeye başlamıştır. Birçok ilde bir yıla yakın incelemelerde bulunan Lester Beals (1955) *Rehberliğin Gereği Hakkında Rapor* vermiştir. ABD’de rehberlik ile ilgili eğitim alan Feriha Baymur ve Hasan Tan, yükseköğretimde rehberlik alanı ile ilgili eğitimi başlatmışlardır. 1953 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji ve Özel Eğitim bölümlerinde rehberlik, bağımsız bir ders olarak programda yer almıştır (Kuzgun, 2002).

Türk eğitim sistemini inceleyen ABD’li uzmanlar Beals, Topkins ve Mills 1951 – 53 yıllarında yönetici ve öğretmenlere, rehberliğe dair konferanslar ve seminerler vermiş, söz konusu seminerlere katılan öğretmenler tarafından bazı illerde rehberlik uygulaması denemeleri yapılmıştır. Bu dönemdeki yoğun çalışmalar 1953 yılında Talim ve Terbiye Dairesi’ne bağlı olarak, eğitimde kullanılacak ölçme araçlarını geliştirmek üzere “Test ve Araştırma Bürosu”nun kurulmasıyla yansıma bulmuştur. 1953 yazında İstanbul’da yapılan rehberlik seminerine katılan bazı müdür ve öğretmenler kendi okullarında gönüllü olarak rehberlik uygulamalarına başlamışlardır. Bu dönemde yayınlanan rapor ve seminer notlarına ilaveten, Okullarda Eğitsel Rehberlik (F. Şerbetçioğlu, 1954), Okullarda Rehberlik (H. Tan, 1954), Rehberliğin Manası ve Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar (Mathiassen, Çev: H. Tan, 1955) gibi alana kaynaklık edecek ve rehberlik kavramını daha geniş eğitimci gruplarına yansıtacak kitaplar basılmıştır (Kepçeoğlu, 2010). Bu büroda özellikle ilk ve ortaokullar için başarı testleri geliştirilmiş, Amerika’dan getirilen Thurstone Zihin Kabiliyetleri, Otis Zihin Kabiliyetleri, Farklı Kabiliyet Testi (DAT) ve Genel Kabiliyet Testi gibi pek çok yetenek testi Türkçeye çevrilmiştir. Test ve Araştırma Bürosunun çalışmalarıyla geliştirilen ölçme araçları, bazı okulların giriş sınavlarında, kamuda ise alımlarda ve bazı okulların rehberlik faaliyetlerinde kullanılmıştır. Ayrıca bu sayede testler, Türk Eğitim Sisteminde ilk kez seçme amacıyla klâsik yazılı sınavların yerine kullanılmaya başlanmıştır (Pişkin, 2006).

Okul programlarını bireysel gereksinimlere göre düzenlemek ve rehberliğin örgüt, amaç ve personel yönünden gereksinimlerini sağlamak için çalışmalar sürdürülürken 1955’te Ankara Demirlibahçe İlkokulu’nda “Psikolojik Servis Merkezi” adı ile ilk rehberlik merkezi açılmıştır. 1959’da Ankara ve İzmir’de, daha sonra artarak tüm il ve ilçelerde açılmış olan bu merkezlerin adı zamanla Rehberlik Araştırma Merkezi olmuş ve söz konusu kurumların yapı ve işleyişini belirleyen yönetmelik 1968 yılında yürürlüğe girmiştir (Pişkin, 2006). Amaçları daha çok ilkokul çağında özel eğitime muhtaç çocukları saptamak ve bu çocuklara özel eğitim olanakları sağlamak olan bu merkezler Kuzgun’a (2002) göre düzeltici, çare bulucu rehberlik anlayışı ile çalışmışlardır. Merkezde psikiyatrist, psikolog, sosyal hizmet ve özel eğitim uzmanları çalışmışlardır.

Rehberlikle ilgili Türkiye’deki 1951 – 58 yıllarında görülen hızlı çalışma ve gelişmeler daha sonraki yıllarda yetişmiş personel yokluğu, yetkililerdeki inanç ve bilgi eksikliği, parasal desteğin bulunamayışı gibi nedenlerle duraklamıştır (Kepçeoğlu, 2010). 1962 yılında toplanan

7. Milli Eğitim Şurası'nda ilk defa rehberlik ele alınmış ve alanla ilgili gelişmelere paralel olarak sonraki birçok şuraya rehberlik konu olmuştur. Bu bağlamda, Milli Eğitim Şuralarında alanla ilgili tartışma ve kararlar Türkiye'de rehberliğin gelişim çizgisini yansıtmaktadır.

### **e) Milli Eğitim Şuralarında Rehberliğe Dair Alınan Kararlar ve Uygulamaya Etkileri**

1939-2010 yılları arasında 18 kez toplanan Türk Milli Eğitim Şuraları'nda (TMEŞ), daha çok eğitim sistemimizle, daha az PDR hizmetleri ile ilgili olarak çeşitli kararlar alınmıştır. 1. Milli Eğitim (ME) Şurası (1939), 2. Şura (1943), 3. Şura (1946), 4. Şura (1949), 5. Şura (1953) ve 6. M.E. Şurası'nda (1957), PDR hiç gündeme gelmemiştir. 7. Şura'ndan (1962) günümüze kadar gelen bütün şuralar, PDR'nin gündeme geldiği ve çeşitli kararların alındığı şuralar olmuştur (Yüksel – Şahin, 2012).

7. Milli Eğitim Şurası'nda (1962) rehberlik, “Eğitimde Ölçme Değerlendirme” başlığı altında aşağıdaki biçimde ele alınmıştır:

Okullarımızda uygulanmakta olan ...rehberlik ve disiplin gibi Koordinasyon Grubu'nun teklif edilen... esaslarını Millî Eğitim Şûrası'nda derinliğine incelenerek karara bağlanması mümkün olmamıştır. Hiç şüphesizdir ki ölçme ve değerlendirme konusu müfredat programları ile sıkı sıkıya ilgilidir. "Eğitimimizde Ölçme Ve Değerlendirme" başlığı altında ele alınan konularda 1962-1963 öğretim yılı başında uygulanması zaruri görülecek konular seçilerek 1962 Ağustos sonundan önce okullarımıza tamim edilmelidir. Bu hususta Test ve Araştırma Bürosunca hazırlanmakta olan esaslar zamanında Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulacaktır (MEB, 1962).

7. Milli eğitim Şurası'nın ardından eğitimde yeni uzmanlık alanları ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatındaki Eğitimle İlgili Uzmanlıklara Atanacaklar Hakkında Yönetmelik 1969'da yayımlanmış, il milli eğitim müdürlüklerinde çalışacak uzmanların görevleri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Eğitim Uzmanları Bürosu Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Bu yönetmelikle kurulan bürolara il düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları ile ilgili geniş görevler verilmiş, bu görevler “okul psikologluğu” ve “rehberlik” olarak iki ayrı bölümde toplanmıştır (Tan, 2010).

Milli Eğitim Şuralarına PDR ile ilgili olarak alınmış olan kararların gündem maddelerine bakıldığında, Eğitimimizde Ölçme ve Değerlendirme (7. Şura); Ortaöğretim Sistemimizin Kuruluşu (8. Şura); Milli Eğitim Sisteminin Bütünlüğü İçinde Programlar (9.

Şura); Türk Milli Eğitim Sisteminin Bütünlüğü İçinde Eğitim Programları (10. Şura); Eğitim Uzmanlarının Eğitimi (11. Şura); Türk Eğitim Sistemi ve Öğretim programları (12. Şura); Yaygın Eğitimde Personel (13. Şura); Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği ve Okul Öncesi Eğitim (14. M.E.Şurası); İlköğretim ve Yönlendirme, Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma ve Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi (15. Şura); Mesleki ve Teknik Eğitimin, Orta Eğitim Sistemi Bütünlüğü İçinde Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması, Okul ve İşletmelerde Meslek Eğitimi ve İstihdam ve Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme (16. Şura); Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme ve Sınav Sistemi (17. Şura), Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi, Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği, İlköğretim ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi, Ortaöğretime Erişimin Sağlanması ve Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirme (18. Şura) biçiminde olmuştur. Bu gündem maddelerinden yalnızca 18. Şura'da (2010), PDR ilk kez gündem maddesi olarak yer almıştır (Yüksel – Şahin, 2012).

Yüksel – Şahin (2012) tarafından Milli Eğitim Şuralarının incelendiği araştırma sonuçları göre 1939-2010 yılları arasında yapılmış olan Şuralarda, eğitsel, mesleki, kişisel ve gelişimsel rehberlik ile ilgili olarak alınmış olan kararlara bakıldığında, kararların % 51.06'sı eğitsel rehberlik ile ilgilidir. % 34.04'ü mesleki rehberlik ile ilgili; % 6.38'i kişisel rehberlik ile ilgili ve % 8.52'si gelişimsel rehberlik ile ilgili olduğu görülmektedir. Gelişimsel rehberlik kavramı ilk kez 18. Şura'da (2010) gündeme getirilmiştir. Şuralara alan çalışanlarının unvanı ile ilgili olarak bakıldığında, unvan sorununun ve kavram karmaşasının halen devam ettiği de görülmektedir. 7, 8, 9 ve 10. Şuralarda (1962-1981) unvan kullanılmadığı, alanla ilgili kararlar verilirken “rehberlik faaliyetleri”, “rehberlik hizmetleri”, “rehberlik servisi” ve “rehberlik örgütü” şeklinde ifadeler kullanıldığı görülmektedir. 11. Şurada (1982), “okul danışmanı” unvanı kullanılmıştır. 12. Şurada (1988), yine unvan belirtilmeyerek “rehberlik faaliyetleri” ifadesi kararlarda kullanılmıştır. 13. Şurada (1990), “rehber öğretmen” kavramı kullanılmıştır. 14. Şurada (1993), unvan kullanılmamış olup, “rehberlik hizmetleri” ifadesi kararlarda yer almıştır. Şuralarda, unvan açısından en dikkat çeken şura 15. Mili Eğitim Şurası olup bu şurada, unvan karmaşası en üst düzeyde görülmektedir. 15. Şura'nda (1996), “rehberlik elemanı”, “rehber öğretmen” ve “psikolojik danışman” unvanları ayrı ayrı kullanılmıştır. 16. Şurada (1999), “rehberlikten sorumlu olanlar” ifadesi kararlarda yer almıştır. 17. Şurada (2006), “rehber öğretmen” kavramı kullanılmıştır. 18. Şura'nda (2010) ise Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışman unvanı kullanılmıştır.

8. Şurada (1970) alınan ortaöğretimin yeniden düzenlenmesi kararı doğrultusunda dokuzuncu sınıf rehberlik çalışmalarının yoğunluk kazanacağı yöneltme sınıfı haline getirilmiştir. 1970 – 71 öğretim yılı okullarda planlı ve programlı rehberlik uygulamalarının başlatılması ve okullara rehberlik personeli atanması bakımından önemli bir yıl olmuştur. 24 genel, mesleki ve teknik lisede rehberlik uygulamaları başlatılmış, bu sayı artarak 73 – 74 eğitim yılında 91’e, 87 – 88’de 250’ye çıkarılmıştır. Rehberlik uygulamaları başlangıçta konu ile ilgili hizmet – içi eğitim görmüş öğretmenlerle sürdürülmüş, daha sonra eğitim ve psikoloji eğitimi almış uzmanlar okullara tam zamanlı rehberlik personeli olarak atanmaya başlamıştır (Tan, 2010).

18. Şurada (2010) alanla ilgili alınan kararlara bakıldığında “Özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik ile okul öncesi öğretmenliği alanlarında öğretmen açığının kapatılamaması nedeniyle üniversitelerin öğretim elemanı yetiştirme çalışmalarına ağırlık verilmeli ve bu bağlamda 1416 sayılı Kanun kapsamında bu alanlardan yurt dışına öğrenci gönderilmesine özen gösterilmelidir.” ifadesinden alan çalışanlarının sayısal yetersizliğinin sürmekte olduğu anlaşılmaktadır. “ Okulların özellikleri dikkate alınarak müdür yardımcılığı ve rehber öğretmen atamalarında kadınlar için norm kadro tahsis edilmeli” kararının, henüz uygulamaya geçmemiş olmasına rağmen rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan çalışanları arasında cinsiyet ayrımına işaret etmesi şaşırtıcıdır. “Rehber öğretmenlerin erişim ve yönlendirmeye ilgili konularda daha etkin rol almaları için görev alanları yeniden belirlenmelidir.” kararı ile işaret edilen yeni Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği henüz hazırlanmış değildir.

#### **f) Meslek Personeli Eğitimi**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde 1960’da Fen ve Edebiyat Fakültesi bünyesinde Hasan Tan tarafından kurulan Psikoloji Bölümü ders programına Danışma Psikolojisi, Kişiyi İnceleme Metotları, Psikolojik Testler, Şahsiyet Psikolojisi, Anormal Psikoloji gibi psikolojik hizmetlerle ilgili dersler konmuş ve bölüm öğrencilerinin zorunlu dersleri arasında yer almıştır. Bölümde Danışma Psikolojisi dersi gibi dersler için bir de Psikolojik Danışma Lâboratuvarı kurulmuş ve öğrencilerle terapi ve danışma yapılmaya başlanmıştır. Bölümde Wechsler Yetişkinler Zekâ Ölçeği, Stanford-Binet, Kuder, Gordon Kişilik Profili gibi psikolojik araçlar 1961’lerde Türkçeye uyarlanmış ve kullanılmıştır (Tan, 2000)

Türkiye’de alana personel yetiştirme çabası 1966 – 67 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü’nde yüksek lisans ve doktora düzeyinde başlatılmıştır. Feriha Baymur’un da çabalarıyla gelişen bölüm, 1974 yılında bağımsız bir bölüm – Psikolojik Danışma ve Rehberlik Birimi haline getirilmiştir. 1982 yılında YÖK Kanunu ile birlikte bölüm Lisans düzeyinde de Eğitimde Psikolojik Hizmetler adıyla örgütlenmiştir. Bu isim birçok üniversitede PDR olarak değiştirilmiştir (Özguven, 2001).

Eğitim Bilimleri Bölümünün programı hazırlanırken daha önce yürütülmekte olan bölümlerde (Eğitim Bölümü, PDR) okutulan dersler, eğitim fakülteleri ve psikoloji, sosyoloji ve felsefe programları incelenerek Eğitim Bilimleri için genel, temel ve ortak dersler seçilmiştir. Bu derslerle 64 kredi civarında programın ilk iki yılını oluşturacak dersler seçilmiştir. Lisans programının son iki yılına ilişkin ders seçimi anabilim dalına bırakılmıştır. Programın esası psikolojiyi temel almakta, danışma psikolojisinin yanı sıra alan çalışmaları ve bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına ağırlık vermektedir (Özguven, 2001).

1983 – 84 eğitim öğretim yılında 6 üniversitede lisans düzeyinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü yer alırken 1997 – 98’de bölüm sayısı 15’e yükselmiş, 1998 – 99’da 13 olmuştur. 2006 – 2007 eğitim öğretim yılında 22 üniversitede, 2012 – 13 öğretim yılında 2’si İngilizce, 21’i ikinci öğretim olmak üzere toplam 80 bölümde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık eğitimi verilmektedir. 1997 yılında Eğitim Fakültelerinin Eğitim Bilimleri Bölümleri’nde yürütülen lisans programlarından Psikolojik Danışma ve Rehberlik dışındaki programların, lisansüstü programlar olarak uygulanması uygun görülmüştür. Sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçişle birlikte eğitim fakültelerinde yapılan değişikliklere tüm öğretmen yetiştirme programlarına; öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, rehberlik ve bilgisayar dersleri konulmuştur. Bu değişikliklerle beraber Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı Derslerine 3 kredilik rehberlik dersi eklenmiştir (YÖK, 2007; 2012).

Rehber öğretmen yetiştiren programların zaman içinde birbirlerinden farklılaşması ve farklı hedeflere yönelmesi nedeniyle, 2007 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı da yeniden gözden geçirilmiş ve MEB programları, sivil toplum örgütlerinin önerileri ve akademisyen görüşleri dikkate alınarak ortak bir program oluşturulmuştur. Bu kapsamda 13 Nisan 2007 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile Eğitim Bilimleri bölümüne bağlı “Eğitimde

Psikolojik Hizmetler” anabilim dalının adı, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” olarak değiştirilmiştir (YÖK, 2007).

Avrupa Birliği uyum süreci (Lizbon Stratejisi, Bologna Süreci) doğrultusunda hazırlanarak 13.01.2011 tarihli YÖK Genel Kurul Kararıyla kabul edilen Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Sosyal Hizmetler temel alanına bağlı olarak tanımlanmıştır. TYÇÇ her temel alan için ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde sahip olunması gereken yeterlilikleri bilgi, beceri ve yetkinlikler düzeyinde tanımlamaktadır. Söz konusu tanımlama doğrultusunda, lisans mezunu alan çalışanından kuramsal ve olgusal bilgi düzeyinde Sosyal hizmetler alanındaki temel ve güncel bilgileri içeren ders kitapları, uygulama araç-gereçleri ve multimedya eğitim araç gereçleri ile diğer kaynaklarla desteklenen ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere; bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenilirliği ve geçerliliğini değerlendirme bilgisine ve sosyal hizmetler alanındaki bilimsel bilgiye ulaşma, güncel literatürü izleme, değerlendirme ve uygulayabilme bilgisine sahip olması beklenmektedir. Bilişsel ve uygulamalı beceriler düzeyinde sosyal hizmetler alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri kullanarak bilimsel olarak kanıtlanmış verileri yorumlar ve değerlendirme, sorunları tanımlama, analiz etme, araştırmalara ve kanıtlara dayalı mesleki ve etik değerleri gözeterek çözüm önerileri geliştirme, bilgiyi paylaşma, ekip çalışması yapma; sosyal hizmetler ve araştırma alanı ile ilgili bilgi teknolojilerini kullanma; sosyal hizmetler alanında edindiği ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgileri kullanarak birey, aile ve topluma yönelik eğitim yapma ve alanına özgü sorunlara bilimsel veriler/kanıtlar doğrultusunda çözüm üretme becerilerine sahip olması beklenir. TYYÇ tanımlamalarının Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı mezunlarından beklediği yetkinlikler şöyledir (YÖK, 2011; sf: 5):

a) Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği:

- 1) Sosyal hizmetler alanı ile ilgili sahip olduğu ileri düzeydeki bilgi birikimini kullanarak bir çalışmayı bağımsız olarak yürütür ve bu alanda çalışan diğer meslek grupları ile işbirliği içinde ekip üyesi olarak sorumluluk alır.
- 2) Sosyal hizmetler alanı ile ilgili uygulamalarda karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır.
- 3) Sorumluluğu altında çalışanların bir proje çerçevesinde gelişimlerine yönelik etkinlikleri planlar, yönetir ve süreci izleyip değerlendirir.
- 4) Alanına özgü bilimsel bilgi üretme sorumluluğunu yerine getirir/tanımlayıcı düzeyde araştırma yapar.



b) Öğrenme Yetkinliği:

1. Sosyal hizmet alanında edindiği ileri düzeydeki bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir.
2. Öğrenme hedeflerini belirler ve öğrenmeyi öğrendiğini gösterir.
3. Öğrenme kaynaklarını belirler, kaynaklara etkin/hızlı erişir.
4. Yaşam boyu öğrenmeyi benimsediğini gösterir, gelişime açıktır ve bu davranışı devam ettirir.
5. Bilgiye ulaşma yollarına karar verir ve uygular.

c) İletişim ve Sosyal Yetkinlik:

1. Sosyal hizmetler alanı ile ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir; düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini yazılı ve sözlü olarak aktarır, ilgili kişi ve kurumların düşüncelerini, istek ve beklentilerini dinler.
2. Sosyal hizmetler alanı ile ilgili konularda düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek, ekip çalışması içinde ve sürecin etkin bir elemanı olarak uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır.
3. Toplumsal sorumluluk bilinci ile yaşadığı sosyal çevre için diğer meslek grupları ile işbirliği içinde proje ve etkinlikler düzenler ve bunları uygular.
4. Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.
5. Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır.
6. Sosyal hizmetler alanında toplumun ve dünyanın gündemindeki olayları/gelişmeleri izler ve değerlendirir.
7. Sözlü ve yazılı olarak etkili iletişim kurar.
8. Kültürlerarası iletişim kurma bilgi ve becerisine sahiptir.
9. Mesleki aktivite ve uygulamalarını etkin ve güvenli şekilde belgeler/doğru ve etkili kayıt tutar.

d) Alana Özgü Yetkinlik:

1. Sosyal hizmetler alanı ile ilgili konularda strateji ve politika geliştirebilme ve uygulama planlarını yorumlar ve elde edilen sonuçları bilimsel ve etik çerçevede değerlendirir.
2. Sosyal hizmetler alanı ile ilgili verilerin toplanması, kayıtlanması, yorumlanması, duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel ve etik değerleri gözetir ve bu değerleri öğretir.
3. Sosyal hizmetler alanında özümlediği bilgiyi ve problem çözme yeteneklerini, disiplinler arası çalışmalarda uygular.
4. Sosyal hizmetler alanındaki güncel gelişmeleri ulusal ve uluslararası düzeyde değerlendirir.

5. Sosyal hizmetler alanı ile ilgili konularda strateji, politika ve uygulama planları geliştirir ve elde edilen sonuçları kalite süreçleri çerçevesinde değerlendirir.
6. Sosyal hizmetlerin daha ileri götürülmesine ilişkin ulusal ve uluslararası sosyal hizmetler politikası çalışmalarına katkıda bulunur.
7. Etik ilkelerin ve etik kurulların birey ve toplum için önemini açıklar, etik davranır.

### **g) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Mesleğine İlişkin Değerlendirmeler**

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin Türkiye'deki gelişim dönemlerine ışık tutabilecek boyutlardan biri de, dönemselsel olarak mesleğe ilişkin yapılan değerlendirmelerdir. Dolayısıyla, bu bağlamda dönemselsel değerlendirmeleri tarihselsel sıralama doğrultusunda ele almak yararlı olacaktır.

Kepçeoğlu 1987 yılında mesleğe ilişkin yaptığı değerlendirmede, alandaki sorunları temel kavram, ilke ve anlayışlarla ilgili sorunlar, uygulamalar için okullarda sağlanan fiziksel ortam ve imkânlarla ilgili sorunlar, örgütlenme ile ilgili sorunlar, personel sağlama ve yetiştirme ile ilgili sorunlar, mevzuat ve personelin özlük hakları ile ilgili sorunlar, psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında verilen hizmetlerin bilimsel ve profesyonel nitelikleri ile ilgili sorunlar ve alan uygulamalarını ülke çapında yaygınlaştırma ile ilgili sorunlar olarak sınıflandırmıştır. Kepçeoğlu'na göre 1987 yılına kadar yapılan uygulamalarda alandaki temel kavram, ilke ve anlayışlarla ilgili sorunlar eğitim alanındaki yönetici, uzman ve akademik personelin sahip olduğu rehberlik anlayışının ortak ve yeterli düzeyde olmaması, eğitim ortamında ve hatta resmi dokümanlarda kullanılan bazı kavram, terim ve yaklaşım biçimlerinde çağdaş rehberlik anlayışı ile çelişen durumların varlığı, eğitimde öğrenci kişilik hizmetleri kavramının yeterince açıklanmamış olması ve bu kavram içinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, özel eğitim hizmetleri, eğitsel çalışmalar ve sınıf öğretmenliği arasındaki ilişkiler ve sınırlar ortaya konulmamış olmasıdır. Uygulamalar için okullarda sağlanan fiziksel ortam ve imkânlarla ilgili sorunlar psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerektirdiği yer, araç ve gereçlerin özellikleri ve bunların nasıl sağlanacağına bir esasa bağlanmamış olması, uygulamaların gerektirdiği parasal desteğin sağlanmaması ve okul programlarında rehberlik hizmetleri için ayrılan saatlerin yetersiz olup bu saatlerin etkili bir biçimde nasıl kullanılacağına açıklanmamış olmasıdır. Örgütlenme ile ilgili sorunlar; uzmanlık uygulamaların okul içindeki yerinin belirtilmemiş olması, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için il ve ilçe düzeylerinde nasıl bir örgütlenmeye gidileceğinin belirsiz olması, merkez örgütünde ve bakanlıklar arası düzeyde psikolojik danışma ve rehberlik

hizmetleri ile ilgili birim ve kuruluşların neler olacağına açık olmamasıdır. Personel sağlama ve yetiştirme ile ilgili sorunlar; psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında görev alacak uzman personelin akademik niteliklerinin belirtilmemiş olması, “kim danışman olur” sorusuna cevap getirilmemesi, Türkiye koşullarına uygun olarak personel eğitiminde lisans, yüksek-lisans ve doktora düzeylerinde hangi programlara ne ölçüde ihtiyaç bulunduğu ve bu programlar için gerekli olan gelişmenin nasıl sağlanacağına bir karara bağlanmamış olması, yöneticilerin ve öğretmenlerin gerekli olan rehberlik anlayışını hizmet-öncesinde nasıl kazanacaklarının yeterince incelenmemiş olması, üniversitelerin bir kısmında sürdürülen lisans programlarının öğretim üyeleri sağlama bakımından birbirinden önemli ölçüde farklı olmasıdır. Kepçeoğlu, meslek uygulamalarında verilen hizmetlerin bilimsel ve profesyonel nitelikleri ile ilgili sorunları hizmetlerin çevre şartları ve öğrenci ihtiyaçlarına göre programlanmaması, rehberlik saatlerinde öğrencilere verilen hizmetlerin sınırlı kalması, uygulamalarda kullanılması gereken çeşitli psikolojik ölçme araçlarını geliştirme konusunda hiçbir çaba gösterilmemesi olarak sıralamaktadır.

Poyraz (2006), rehberliğin uygulamada hak ettiği yeri sistem içinde yeterince alamadığını, bu durumun rehber öğretmenlerin yanı sıra öğretmenler, yöneticiler, toplumun diğer kurum ve kuruluşları ve eğitim sisteminin diğer unsurlarından kaynaklanan birçok nedeni olduğunu ileri sürmektedir. Ona göre rehberlik kavramı doğru anlaşılmamış ve alan uygulamaları yeterince gelişmemiştir. PDR anlayış ve uygulamalarının eğitimde geliştirilmesi amacıyla yapılan birçok çalışma ve öğretmen adaylarına rehberlik dersinin okutulmasına karşın bu çabalar eğitimdeki uygulamalara yeterince yansımamaktadır. Poyraz (2006) yaptığı değerlendirmede okullarda görev yapan alan çalışanlarının nitelik ve nicelik açısından yeterli olmadığını, okul yöneticileri ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi ile ilgili yeterli donanım ve anlayışa sahip olmadığını ve alanda lisans eğitimi olmayan çalışanların bu hizmetlerin kalitesini düşüren önemli bir sorun olduğunu ileri sürmektedir. Teorik yaklaşımlarda öngörülen rehberlik uygulamaları ile gerçek uygulama arasındaki fark eğitim kurumlarındaki geleneksel işleyişin değişime dirençli olması ve alan çalışmalarının yasal düzenlemeler ve teorik çerçeveden çok geleneksel işleyiş tarafından yönlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Okullarda oluşturulan rehberlik servislerinin ortak bir anlayışa sahip olmaması, Bakanlığın yapı, işleyiş sorun ve sınırlılıklarından kaynaklanan sorunlar (öğrenci sayısının fazlalığı, görevlendirme vs.), alan çalışanları seçilirken mesleğe özgü bir seçim standardının olmaması, alan çalışanlarının kimlik sorunu alanla ilgili çözüm bekleyen sorunlardır.

Hatunoğlu ve Hatunoğlu'nun (2006) okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanlarını saptamak üzere yaptıkları araştırmada ortaya çıkan problem alanları okullardaki öğrenci sayısına göre rehber öğretmen sayısının az olması ve bu yetersizliğin yüksek düzeyde bulunması, rehberlik hizmetlerine özgü donanım yetersizliği, idarecilerin rehberlik hizmetlerine olumsuz ve bilinçsiz bakış açısı, idarecilerin rehber öğretmenleri alanları dışındaki işlere yöneltmesi, rehber öğretmenlerin okul idaresi ve sınıf rehber öğretmenlerinden yeterli yardım ve desteği alamaması, rehberlik saatinin sınıf rehber öğretmenleri tarafından sağlıklı ve amacına uygun değerlendirilmemesi ve bu saatteki rehberlik programının dışına çıkılıp farklı uğraşlarla ilgilenilmesi, rehberlik hizmetlerinin kâğıt üzerindeki işleyişi ile gerçekte aktif olarak yapılan hizmetlerin çok farklı olması, rehberlik ders saatinin haftada 1 saatle sınırlandırılması ve bu saatin yeterli gelmemesi, rehberlik hizmetlerinin öneminin eğitimciler arasında yeterince kavranmamış olması rehberlik hizmetleriyle yükümlü olan okul rehber öğretmenlerinin bir kısmının işinin gerektirdiği ilke ve sorumluluk bilincine, aktiviteye sahip olmamaları, rehberlik hizmetleri içinde uygulanan test, anket vb. ölçüm araçlarının sağlıklı ve zamanında uygulanmaması ve sonuçlarının yerinde ve zamanında kullanılmaması, öğrencilerin rehberlik hizmetleri konusunda yeterince bilgilendirilip, gerekli bilincin kazandırılmaması ve ilköğretimden gelen öğrencilerin toplu dosya bilgilerinin güncel ve yeterli olmaması.

### **2.1.2. Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Yaklaşımları (Mesleki Yaklaşımlar)**

Danışmanlığın tarihsel gelişimine paralel olarak ortaya çıkan ilk model, mesleğe yöneltme ve mesleki yönlendirmeyi iş edinen servis (hizmet) modeli olup Parsons'un yaklaşımı temel alır. Psikolojideki gelişimlerin etkisiyle gelişen süreç modeli, klinik ve terapötik yönelimlerle şekillenmiştir. Rehberlik hizmetlerinde etkinliği sürmekte olan yaklaşımlar arasında krize müdahale yaklaşımı, iyileştirici (remedial) yaklaşım, önleyici yaklaşım ve gelişimsel yaklaşım sayılabilir.

#### **a) Krize Müdahale Yaklaşımı (Crisis Approach)**

Her bireyin problemlerinin olduğunu, danışmanın bekleyip kritik duruma müdahale etmesini esas alır. Söz konusu yaklaşıma göre insanlar kendi iyi oluşları ya da başkalarının iyi oluşu tehdit edildiğinde ya da kararlı adımlar atmaya ihtiyaç duyduklarında danışmanlık almalı. Krize müdahale yaklaşımı kaçınılmaz olarak okul danışmanlığının bir parçasıdır; okulda yaşanan bir kriz durumunu yönetme ve krize müdahale işlevi danışmanlara aittir.

Öğrenci kontrolünü kaybettiği ve ilgiye ihtiyaç duyduğu ya da bir konuşma için moderatöre ihtiyaç hissettiğinde okul danışmanları eğitimleri ve iş tanımları gereği devreye girerler (Myrick, 2003).

Okul danışmanlığının ayrılmaz bir parçası olmasına rağmen krize müdahale yaklaşımı, tek başına gerçek meseleyi tarif etmekte başarısız olmaktadır. Kriz durumu çözüm yollarının ortaya çıkması için fazla savunmacı, gergin ve fazla duygusal olabilir. İnsan doğası gereği, birçok sorun yönetilmesi zor bir duruma ertelenmeden önce fark edilebilir. Okul danışmanlık programını oluşturmak için tek başına kullanıldığında krize müdahale yaklaşımı çok pahalı, etkisiz ve zaman alıcı olabilir (Myrick, 2003).

Türkiye’de, Yönetici ve öğretmenleri “rehber öğretmen” kavramına atfettikleri farklı anlamlar doğrultusunda tüm kriz durumları rehber öğretmen ilgisine sunulmaktadır. Bir rehber öğretmenin 800 ve üzerinde öğrenciyle çalıştığı okullarda ve görevlendirme nedeniyle birden fazla okulda görev verilen durumlarda rehber öğretmenler çalışan eksikliğinden dolayı krize müdahale yaklaşımı işe koşmaktadır. Bu durumun sonucu olarak bazı okullarda rehberlik hizmeti krize müdahale işleviyle sınırlanabilmektedir.

### **b) İyileştirici – Sağaltıcı (Remedial) Yaklaşım**

Sağaltıcı yaklaşım tanımlanabilir bir noksanlığı gidermeye odaklanarak normal gelişim ve kriz durumundan kaçınmayı amaçlar. Yaklaşım, bazı öğrencilerin farklı nedenlerle, belli gelişim aşamalarında edinmeleri gereken temel becerileri edinmediğini, önemli gelişimsel görevleri kaçırabildiğini varsayar. Bu öğrencileri akademik ya da sosyal noksanlıklarını gidermeleri için söz konusu becerileri edinmeye ihtiyaç duyarlar (Myrick, 2003).

Akademik olarak veya davranışsal boyutta, çizginin dışına düşmüş olanlar, düzeltici yardım, sağaltım sonucu kurumsal ve toplumsal katılımında etkin rol almaya başlayabilirler. Bu varsayımlara dayandırılan yaklaşım, bireysel sorunlar çıktıkça onlara yönelip, odaklanmayı ve onları çözmeyi, azaltmayı, hafifletmeyi sağlamayı içermektedir. Ortaya çıkan bu sorunları kurumsal görüş çerçevesinde algılama, yani uyumlu işleyen bir kurumda bireysel uyumsuzluk, rahatsızlık yaratmayı ele alma, genel bir eğilimdir. Bununla beraber zaman zaman bireysel gelişme çizgisindeki aksamalar olarak da bu sorunlar ele alınabilmektedir. Rehberlik sürecinde uzman ve öğretmen rol almakta, öneriler yöneltici, yönergesel olmakta, bireysel birçok duruma

uyduğu algılamakla beraber bazen durumların bireyin gereksinmelerine uydurulduğu kabul edilmektedir (Özoğlu, 2007).

### **c) Önleyici Rehberlik Yaklaşımı**

Popüler bir yaklaşım olarak önleyici rehberlik, öngörülen problemlerin ortaya çıkmasını engellemeye odaklanır.

Zihinsel sağlık ve duygusal bozukluklar için temel önlemedeki iki yaklaşımdan ilki medikal, hastalık odaklı yaklaşımdır. İkincisi ise rehberlik hizmetlerinin de kullandığı, sosyal yeterlikler, kişiler arası problem çözme eğitimi aracılığı ile öz-saygıyı yükseltici, sosyal güç ve psikolojik dayanıklılığı oluşturucu ya da artırıcı nitelikli daha pratik, daha ucuz, çözüm odaklı yaklaşımlardır. Önleme amaçlı hazırlanan etkili programların sadece önleyici değil aynı zamanda geliştirici işlevinin de olması onların önemini daha da anlamlı hale getirmektedir. Zihinsel sağlık profesyonelleri açısından okullar ciddi sorunları olan çocukların tanı ve tedavisi; riskteki çocuklar için erken tarama ve ikincil önleme çalışmaları ve yeterlikleri artırıcı, sınıf ve okul çevresini ve okul-aile-toplum işbirliği ile iyi olmayı artırıcı değişiklikleri vurgulayan temel önleme çalışmaları yapma alanı olarak öne çıkmaktadır. Okullar hastalıkları önlemek ve sağlığı artırmak için yaşam becerilerinin öğrenildiği en uygun kaynaklara sahip olduğu için toplum giderek sağlıklı yaşam stillerini artması için okul temelli programlar araştırmaya başlamıştır. O nedenle okul temelli önleme çalışmalarının yapılması daha anlamlı ve etkili görünmektedir. Ayrıca Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin özellikle okullarda yaygın olması da bu etkinlikleri daha anlamlı hale getirmektedir (Korkut, 2003).

### **d) Gelişimsel Rehberlik Yaklaşımı**

Gelişimsel yaklaşım, öğrencilerin okulda ve genel olarak yaşamda başarılı olmada ihtiyaç duydukları belirli becerileri ve deneyimleri tanımlama çabasıdır. Buna göre, birtakım gelişimsel rehberlik anlayışı, bireylerin sürekli gelişim halinde olduğu, her gelişim döneminde gelişim görevlerini başarmaları gerektiği ve bir gelişim dönemini başarı ile geçirenlerin daha sonraki gelişim döneminin görevlerini daha iyi başaracağı gerçeğine dayanmaktadır. Gelişimsel rehberlik anlayışının ortaya çıkmasıyla psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri programları da tartışılmaya başlanmış, bu programların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili sorunlar da bu alanın önemli konu başlıklarından biri durumuna gelmiştir (Terzi ve diğ., 2009).

Türkiye’de ilk kez sistemli olarak 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, gelişimsel rehberlik anlayışı ile hazırlanan ve 1-12. sınıf kazanımlarını içeren kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı, haftalık ders çizelgesinde yer alan rehberlik saatlerinde sınıf öğretmeni/sınıf rehber öğretmeni/psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmaya başlanmıştır.

Erkan ve diğ. (2006) Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik modelini Türkiye koşullarına uyarlama çalışmaları kapsamında, Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modelini geliştirmiştir. Bu model kapsamında 2006-2007 öğretim yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulamaya konulan kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı beş ögeden oluşmaktadır (MEB, 2006):

**Grup rehberliği:** İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara yönelik rehberlik etkinlikleri ve sınıf rehberlik programı dışında, okul çapında öğrencilere yönelik düzenlenen grup rehberliği etkinliklerini kapsamaktadır.

**Bireysel planlama:** Öğrencilerin eğitsel ve mesleki geleceklerini sağlıklı bir biçimde planlamalarına yardımcı olmak amacıyla; bireyi tanıma, yöneltme, yerleştirme ve izleme hizmetleri çerçevesinde gerçekleştirilecek, bireysel görüşmeler, bireysel ya da grup test ya da ölçeklerinin uygulanması, sonuçlar hakkında geribildirim verilmesi gibi tüm etkinlikler bu bölümde yer alır.

**Müdahale hizmetleri:** Herhangi bir yeterlik alanında, sınıf rehberliği dışında yardım gerektiren, yoğun ihtiyaç gösteren ya da sorun yaşayan öğrencilere yönelik her türlü bireysel ya da grupla gerçekleştirilen etkinlikler (bireysel ya da grupla psikolojik danışma, krize müdahale, vb) ile bu hizmetlerden yararlanacak öğrencilerin tespitine yönelik çalışmalar bu bölümde yer alır. Ayrıca önleyici müdahale kapsamında sorun yaşaması muhtemel risk gruplarındaki öğrencilere yönelik çalışmalar da bu bölümde yer alır.

**Program geliştirme, araştırma, müşavirlik ve profesyonel gelişim:** Okul ve sınıf rehberlik programlarının; planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesine yönelik etkinlikler, araştırma etkinlikleri, kurullara, toplantılara, kongre, sempozyum v.b. gibi bilimsel etkinliklere katılma, hizmet içi eğitime katılma, veli, öğretmen ve yöneticilere müşavirlik, halkla ilişkiler gibi tüm etkinlikler bu grupta yer alırlar.

**Diğer:** Programın diğer unsurları içine yerleştiremeyen etkinlikler bu grupta yer alır (belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalar vb.).

Söz konusu program, yıllık rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çerçeve planında, İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara yönelik rehberlik etkinlikleri ve sınıf rehberlik programı dışında, okul çapında öğrencilere yönelik düzenlenen grup rehberliği etkinliklerini Grup Rehberliği başlığında ele almıştır. İlköğretimde 15, ortaöğretimde 30 yapılandırılmış grup rehberliği etkinliğinin “özel beceri gerektiren” her sınıf düzeyinde 0 – 6 tanesi okul rehber öğretmeni tarafından, diğerleri sınıf öğretmeni tarafından uygulanmaktadır. Programda ikinci başlık olarak yer alan Bireysel Planlama bölümünde bireyi tanıma, yöneltme, yerleştirme ve izleme hizmetleri çerçevesinde gerçekleştirilecek, bireysel görüşmeler, bireysel ya da grup test ya da ölçeklerinin uygulanması, sonuçlar hakkında geribildirim verilmesi gibi tüm etkinlikler yer alır. Müdahale Hizmetleri başlığı altında herhangi bir yeterlik alanında, sınıf rehberliği dışında yardım gerektiren, yoğun ihtiyaç gösteren ya da sorun yaşayan öğrencilere yönelik her türlü bireysel ya da grupla gerçekleştirilen etkinlikler (bireysel ya da grupla psikolojik danışma, krize müdahale, vb) ile bu hizmetlerden yararlanacak öğrencilerin tespitine yönelik çalışmalar yer alır. Ayrıca önleyici müdahale kapsamında sorun yaşamaması muhtemel risk gruplarındaki öğrencilere yönelik çalışmalar da bu bölümde yer alır. Programın dördüncü başlığı olan Program Geliştirme, Araştırma, Müşavirlik ve Profesyonel Gelişim bölümünde Okul ve sınıf rehberlik programlarının; planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesine yönelik etkinlikler, araştırma etkinlikleri, kurullara, toplantılara, kongre, sempozyum v.b. gibi bilimsel etkinliklere katılma, hizmet içi eğitime katılma, veli, öğretmen ve yöneticilere müşavirlik, halkla ilişkiler gibi tüm etkinliklerin yer alması planlanmıştır. Diğer başlığı altında ise, programın diğer unsurları içine yerleştiremeyen belirli gün ve haftalar gibi etkinliklerin yer alması planlanmıştır (MEB, 2006).

### **2.1.3. Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Mesleğinin Yasal Dayanakları**

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu, ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki sınırlarını yasal olarak belirleyen kanunlar Milli Eğitim Temel Kanunu ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu'dur. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği kanunlarla belirlenen yasal çerçeveyi inşa eden temel yönetmeliklerdir.



Milli Eğitim Temel Kanunu, rehber öğretmeni yönlendirmede ve başarısının ölçülmesinde objektif ölçme ve değerlendirme metotlarının yanı sıra konumlandırır, rehberlik servislerini ilköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programlar konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere gerekli kılar. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda, "rehber öğretmen" yerine "rehberlik uzmanı" unvanı kullanılmıştır. (MEB, 2012)

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde rehber öğretmen, alanı rehberlik ve psikolojik danışmanlık olan öğretmen olarak tanımlanmıştır. Söz konusu yönetmelik doğrultusunda rehber öğretmen, okul müdürüne ya da ilgili müdür yardımcısına karşı sorumludur. Rehber öğretmen, öğrencilerin durumları ile ilgili olarak diğer öğretmenlerle iş birliği yapar. Öğrenci başarısızlığında alınacak tedbirlerin tespiti, okula geç gelmeyi alışkanlık haline getirmiş öğrenciler ve aileleriyle gerekli tedbirleri belirleme, İzinli ya da devamsız öğrencilerin yetiştirilmesi için veli, öğretmen ve okul yönetiminin iş birliği ile gerekli önlemler alma, eğitim dışında kalmış olup kendini özel olarak yetiştirenlerin Sınavla ilköğretime kaydı komisyonunda görev alma, Şube Öğretmenler Kurulu'nda görev alma, Sınıf Yükseltme Sınavı Komisyonu'nda görev alma, Öğrenci Davranışları Değerlendirme Kurulu'nda görev alma söz konusu yönetmelikle rehber öğretmenlere verilen görevlerdir (MEB, 2012).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri (RPDH) Yönetmeliği, rehber öğretmeni (psikolojik danışman) "Eğitim-Öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeli" olarak tanımlar (MEB, 2009).

Söz konusu yönetmelik rehberlik hizmetlerini Eğitsel Rehberlik, mesleki rehberlik ve bireysel rehberlik olarak sınıflandırır. Eğitsel rehberlik, her öğrenciye, kendine özgü yetenek, ilgi, meslekî değer, başarı ve motivasyonu oranında eğitim-öğretim uygulamalarıyla uyum sağlama, özelliklerine ve gelişimine uygun programlara yönelmesi için verilen gerekli hizmetlerdir. Bu hizmetler (MEB, 2009);

- a) Öğrencileri okula, okuldaki alanlara, çeşitli etkinliklere, yeni durumlara alıştırmaya ve yönlendirme,
- b) Öğrencilerin etkili öğrenme ve çalışma becerileri geliştirmelerine yardım etme,
- c) Öğrencilerin motivasyonlarını destekleme ve artırma,
- d) Özelliklerine uygun üst öğrenim kurumlarına yönlendirme olarak ele alınır.

Meslekî rehberlik kapsamında, eğitim sürecinde her öğrenciye; meslekî tercih yapması, kendine uygun mesleğe yönelmesi, iş yaşamına ve mesleğe hazırlanması için gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilir. Bu hizmetlerde aşağıdaki hususlar temel alınır (MEB, 2009):

a) Hizmetler bir süreç olarak ele alınır, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin başlaması ile birlikte bu hizmetler verilir.

b) Hizmetlerde öğrencinin içinde bulunduğu gelişim dönemi ve bireysel özellikleri dikkate alınır.

c) Öğrenciye ve velisine; öğrencinin özellikleri, iş dünyası, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler sistemli olarak aktarılır.

d) Öğrenci, bir meslek alanı veya mesleği seçme baskısı altında bırakılmaz.

Bireysel rehberlik, RPDH Yönetmeliği öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimini desteklemek, duygusal sorunlarında yardımcı olmak üzere gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olarak tanımlanmıştır. Bu hizmetlerde aşağıdaki hususlar temel alınır (MEB, 2009):

a) Öğrencilerin davranış, duygu, düşünce ve tutumlarına karşı duyarlılık gösterilerek gizlilik ilkesine özellikle dikkat edilir.

b) Bireysel rehberlik etkinliklerinde öğrencilerin kendilerine ilişkin farkındalık düzeyini yükseltmelerine yardım edilir.

c) Öğrenci herhangi bir sorun ifade ettiğinde, bu alanda psikolojik danışmanın vereceği hizmet, öğrencinin sorununu onun adına çözmesi anlamına gelmez.

d) Öğrenci, sorununu çözme sorumluluğunu üstlenmek durumundadır. Psikolojik danışman, öğrenciyi sorununu çözme çabasında, alanın bilimsel yöntemlerine göre destekler.

e) Psikolojik danışma uygulamalarında, uygulamacının psikolojik danışma formasyonuna sahip olması esastır.

f) Bireysel rehberlik; öğrencilerin sorunlarına yardımın yanı sıra, onların kişilik ve sosyal gelişimlerine ve olgunlaşmalarına destek olmayı ve bu amaca yönelik düzenlenmiş bireysel ve grup etkinliklerini de içerir.

RPDH Yönetmeliği bireyi tanıma hizmetini eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik hizmetlerinin sistemli, sağlıklı ve öğrencinin özellik ve gereksinimlerine uygun şekilde verilebilmesi için gerekli görür, bireyi tanıma çalışmalarını aşağıdaki kurallara bağlar (MEB, 2009):

a) Öğrencinin yetenek, ilgi, istek, meslekî değer, başarı gibi bireysel özellikleri ile sosyal, kültürel özellikleri olabildiğince çok boyutlu olarak ele alınır.

b) Bilgilerin toplanmasında, değerlendirilmesinde ve kullanılmasında bilimsel standartlara uyulur.

c) Bu çalışmalarda uygulanan ölçme aracı, yöntem ve tekniklerin kullanılması bir amaç değil araçtır.

d) Bireyi tanıma çalışmalarında temel amaç; öğrencinin kendini tanımasıdır. Öğrenci hakkında elde edilen bilgiler, onun gelişimini desteklemek için kullanılır.

e) Bireyi tanıma çalışmaları bir süreç dâhilinde yürütülür.

f) Elde edilen bilgiler bütünleştirilerek değerlendirilir.

RPDH Yönetmeliği, grup rehberlik etkinliklerinden bilgi verme gibi, uygulanması özel uzmanlık gerektirmeyenlerin, rehberlik saatlerinde sınıf rehber öğretmenlerince uygulanabileceğini, söz konusu etkinliklerden uygulanması, alanında teknik beceri ve uzmanlık gerektirenlerin ise psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmasını uygun görmektedir (MEB, 2009).

RPDH Yönetmeliği, rehberlik hizmetlerini okul kademelerine göre sınıflandırmıştır. Yönetmeliğe göre okul öncesi eğitim ve ilköğretimde hizmetler genel olarak; öğrencinin kendisi, öğretmeni/öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesine, öğrencinin yetiştiği ortamın iyileştirilmesine, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesine, etkili öğrenme ve çalışma becerileri ile motivasyonlarının artırılmasına, ilköğretim sonrası eğitime ve orta öğretime devam edemeyecekler için mesleğe yönlendirmeye yöneliktir. Orta öğretimde ise hizmetler genelde; üst öğrenime, meslek alanlarına ve mesleğe yönelmede, etkili öğrenme ve çalışma becerileri geliştirmede, meslekler ve gerektirdiği özellikler ile meslek ve çalışma yaşamı konusunda bilinçlendirmede, bireysel özelliklerini değerlendirip farkındalık düzeyini geliştirmede, bireysel ve sosyal gelişimin sürdürülüp yetişkin yaşamına hazırlanmada yoğunlaşır. Orta öğretimdeki hizmetlerde okul türlerine göre gerekli uyarlamalar yapılır. Yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri genelde kursiyerlerin mesleğe ve işe yönlendirilmesini, iş yaşamına hazırlığı, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesini kapsar. Örgün ve yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, sorunlara erken müdahale ve özellikle sorunun oluşmamasına yönelik gelişimsel, koruyucu yaklaşım esastır (MEB, 2009).

RPDH Yönetmeliği'ne göre (2009) psikolojik danışmanın okuldaki görevleri şunlardır:

a) İl çerçeve programını temel alarak okulunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlar.

b) Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.

c) Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder.

d) Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütür.

e) Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütür.

f) Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar.

g) Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında Özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygular.

h) Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapar, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlar.

ı) 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.

i) Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözeticilerle yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapar, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirir.

j) 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.

k) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve istenen raporları düzenler.

l) Okula bir alt öğrenim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını inceler, sınıf rehber öğretmeniyle iş birliği içinde değerlendirir.

m) Gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılır.

n) Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yöneltilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi verir ve iş birliği yapar.

o) Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenler.

p) Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılır, gerekli bilgileri verir, görüşlerini belirtir.

r) Orta öğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapar.

s) Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmalarını değerlendirir, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlar.

Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'ne göre (2009) rehber öğretmen, Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu'nun oy kullanma yetkisi olmayan üyesidir. Yönetmelik doğrultusunda, bir disiplin olayının meydana geldiğinin gerek doğrudan, gerekse ihbar veya şikâyet üzerine anlaşılması hâlinde, rehberlik ve psikolojik danışma servisi olan okullarda disiplin konusu öncelikle bu servise intikal ettirilir. Rehberlik ve psikolojik danışma servisi, davranışın yapıldığında öğrencinin psikolojik durumuna ilişkin raporu okul müdürüne verir.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine dair algılarına yönelik araştırmaların 2000 yılı sonrasında yoğunlaşmaktadır. Söz konusu araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri kullanılmış olup, rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğine bakış alan çalışanlarının yanı sıra okul yöneticileri ve öğretmenlerden toplanan verilerle anlamlandırılmıştır.

Tuzgöl – Dost ve Keklik (2012) tarafından, alanda çalışanlarının gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının sorunlarını saptamak amacıyla 108 alan çalışanıyla yapılan çalışmada, rehber öğretmenlerin kendi mesleklerinin zor yanları yönetici ve öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin önyargılı tutumu, bilgi eksikliği ve işbirliği yapmamaları (% 54), görev tanımının net olmaması ve unvan sorunu (% 24), sorumlu olunan öğrenci sayısının fazlalığı (%18), gerçekçi olmayan ve görev alanı dışındaki beklentiler (yapılanların kısa sürede sonuç vermesinin beklenmesi vb.) (% 16), ilgisiz ve işbirliği yapmayan veliler (% 12), pek çok komisyonda yer almak, “joker eleman” olarak görülmek (% 7), farklı problem alanlarıyla karşılaşmak / yetersizlik hissi ( 7), bürokratik işler (rapor tutma, yazışmalar vb.) ( 7), özel okul

veya özel eğitim okulunda çalışmak (6), alan dışından olan rehber öğretmenlerle birlikte çalışmak (4 ) olarak saptanmıştır. Aynı çalışmada, rehber öğretmenler kendi mesleki yeterliliklerini değerlendirirken meslek elemanlarının % 15'i psikolojik danışma, % 13'ü mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik, % 13'ü tüm alanlarda (genel olarak), % 12'si iletişim, % 9'u aile danışmanlığı/eğitimi, % 7'si grup rehberliği, % 4'ü sunum/seminer ve grupla psikolojik danışma, % 3'ü araştırma, öğrencilerle görüşme, veli ile ilişkiler ve özel eğitim/kaynaştırma kategorilerinde kendini yeterli bulduğunu ifade etmiş; % 25'i psikolojik danışma, % 10'u özel eğitim – kaynaştırma alanlarında kendini yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Söz konusu çalışmada, lisans eğitimini “yeterli” bulan çalışan oranı % 9'dur. Rehber öğretmenlerin % 9'u psikolojik danışma eğitimini, % 7'si teorik bilgi eğitimini, % 5'i eğitsel ve mesleki rehberlik eğitimini, % 2'si gelişim psikolojisi, PDR ilke ve teknikleri ve meslek etiği eğitimini yeterli bulmuştur. Çalışmada son olarak alan çalışanlarının mesleki doyum algıları irdelenmiş olup mesleki doyumunu olumlu etkileyen faktörler öğrencilerin sorunlarının çözümüne/gelişimlerine katkıda bulunmak (%27), öğrenci ve velilerden alınan olumlu geribildirimler (%16), mesleğin kişiliğe uygun olması/severek yapılması (% 8), idareci ve öğretmenlerin olumlu yaklaşımı (% 5) ve mesai saatleri (% 2) olarak saptanmıştır. Doyumu olumsuz etkileyen faktörler ise idareci ve öğretmenler tarafından anlaşılammama, önyargılı tutumlar (% 30), rol ve sorumluluk dışı/gerçekçi olmayan beklentiler (% 13) ve görev tanımının / sınırlarının net olmaması (%12) olarak bulgulanmıştır.

Gençdoğan ve Onur'un (2006) rehber öğretmenlerin faaliyetleri ve sorunlarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışma, rehber öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumsuz algılarına dair önemli ipuçları içermektedir. Araştırma, rehber öğretmenlerin klinik testleri daha az kullandıklarını, yaptıkları psikolojik danışma uygulamalarında psikopatolojiye dayalı olarak çalışmak yerine, bireyin anlattıkları etrafında çalıştıklarını ve katarsis sağlamanın ötesinde pek sağaltım yapamadıkları; lisans eğitiminin yeterliği ile ilgili teori ve pratik arasındaki yetersizliği vurguladıklarını saptamıştır. Söz konusu çalışmada rehber öğretmenlerin, eğitim ve öğretimle doğrudan ilgili durumlar ve meslek seçimleri üzerinde durduklarını, çoğunlukla da anket kullandıklarını belirlenmiştir. Ayrıca, Snellen Göz Bozukluklarını Tarama Testi gibi daha çok göz sağlığı ile ilgili bireysel bir testin rehber öğretmenler tarafından kullanılması araştırmacılar tarafından düşündürücü bulunmuştur. Araştırmacılar, rehber öğretmenlerin tümünün, öğrencileri bilgilendirmek amacıyla, ders çalışma yöntemleri, ergenlik sorunları, sınav kaygısı, meslekler hakkında, üniversite sınavları, liselere giriş sınavları, yönetmelikler, kurumları tanıtmaya gibi, öğrencilerin sorunlarına yönelik

konularda toplantılar yaptığını belirlemişlerdir. Öğrencilerin rehberlik servisine başvuru nedenleri arasında, ailevi sorunlar, arkadaş ilişkileri, verimli çalışma yolları, kişisel sorunlar, sınav kaygısı, okul başarısızlığı ve öğretmenlerle sorunlar, karşı cinsle ilişkiler, tercih belirleme sayılmış olup rehber öğretmenlerin, büyük bir çoğunluğunun gördükleri lisans eğitimleri açısından, uygulamaların yetersizliğinden şikâyet etmekte olduğu bulgulanmıştır.

Korkut - Owen ve Owen'ın (2008) 90 okul yöneticisi ve 243 psikolojik danışmanın (rehber öğretmen) ile yaptıkları çalışmada psikolojik danışmanların, yöneticilere göre kendi rol ve işlevleriyle ilgili daha az olumlu algılara sahip oldukları saptanmış olup bu durum, araştırmacılar tarafından, derslerde literatüre dayalı olarak oluşturulan ideal psikolojik danışman rol ve işlevlerinin üzerinde fazla durulmasıyla açıklanmaktadır. O nedenle PDR eğitimi sırasında rol ve işlevlerden söz ederken ideal olandan söz ederken aynı zamanda, belirsizliklerine rağmen MEB'in psikolojik danışmanlardan beklentileri üzerinde daha fazla durulması araştırmacılar tarafından anlamlı bulunmuş olup derslerde kullanmak üzere alanda halen çalışmakta olan psikolojik danışmanlardan, okullarda onlardan hangi rol ve işlevlerin daha fazla beklendiğinin belirlenmesi önerilmektedir.

Gültekin ve Arıcıoğlu'nun (2012) farklı okul kademelerinde çalışan 46 rehber öğretmenle, Rehber Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin yaptıkları çalışmada, rehber öğretmenlerin % 58.70'i psikolojik danışmanlık uygulamaları, % 56,52'si psikopatoloji ve çocuklarla çalışma teknikleri (oyun tekniklerini kullanma), % 54,35'i psikolojik test uygulamaları ve intihar riskini değerlendirme ve yönetme, % 50'sinin krize müdahale ve grup dinamiklerini anlama konularında eğitime ihtiyaç duyduğu saptanmıştır. Söz konusu araştırma sonuçları, rehber öğretmenlerin mesleki eğitimlerini mesleklerine temel oluşturan noktalarda yetersiz bulduklarını ortaya koymaktadır.

Pişkin'in (1989), danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık algılarına ilişkin 70 rehber öğretmenle yaptığı çalışmada okul danışmanlarının görevlerine ilişkin ideal algıları “okul rehberlik programını hazırlama ve geliştirme” , “psikolojik danışma” , “öğrenciyi tanıma” , “yönetici ve öğretmenlere müşavirlik yapma” ve “velilere yardım hizmetleri” kategorilerinde yeterli; “bilgi verme” , “yerleştirme” , “ İzleme” , “Araştırma ve değerlendirme” , kategorilerinde yetersiz bulunmuştur. Araştırmada, rehber öğretmenlerin gerçek görevlerine ilişkin algıları “okul rehberlik programını hazırlama ve geliştirme” ve “psikolojik danışma”

kategorilerinde yeterli; “öğrenciyi tanıma” , “bilgi verme” , “yerleştirme” , “izleme” , “araştırma ve değerlendirme” , “yönetici ve öğretmenlere müşavirlik” ve “velilere yardım hizmetleri” kategorilerinde yetersiz bulunmuştur.

Kocayörük (2000) tarafından, rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarına ilişkin yapılan araştırmada, cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm ve meslekte çalışma yılı değişkenleri yönünden farklı grupların mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Araştırmada, mesleği isteyerek seçen danışmanların mesleki doyum düzeylerinin, istemeyerek seçenlerden; Anadolu liselerinde çalışan danışmanların mesleki doyum düzeylerinin, meslek lisesi ve ilköğretimde çalışanlardan yüksek olduğu saptanmıştır. Danışmanlardan, “yetki ve sorumluluğum” , “işimin ilgi ve yeteneklerime uygunluğu” ve “öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine karşı tutumları”nı önemli gördüklerini belirten grubun mesleki doyumunun önemsiz gördüklerini belirtenlerden yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, “işimden sağladığım maddi kazanç” , “işyerimdeki denetimin adil ve bilimsel olması” , “işyerindeki çalışma saatleri” , “işyerindeki araç – gereç olanakları” , işyerinde odam olması ve düzeni” , “velilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine karşı tutumları” ve “öğretmenlerle ve diğer meslektaşlarla olan ilişkilerim” değişkenlerini önemli olarak değerlendiren grup ile olumsuz olarak değerlendiren grup arasında mesleki doyum açısından anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır. Araştırmada, mesleki yeterlilik ile mesleki doyum arasında düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Aslan (2003) tarafından rehber öğretmenlerin mesleki etkinliklerine ilişkin görüşleri ve sorunlarının saptanması amacıyla, 245 rehber öğretmenle yapılan çalışmada rehberlik ve psikolojik danışma ile ilgili hizmet alanlarına ilişkin görevleri yerine getirememeye nedenleri olarak elde edilen bulgular; sınıf öğretmenlerinin ve velilerin rehberlik hizmetlerine yaklaşımı, okulun yakın çevresinde öğrencilerin yönlendirilebileceği kurum/kurumların bulunmayışı, hizmet içi eğitim yetersizliği, yönetici ve öğretmenlerin mesleğe dair bilgilerinin yetersiz olması, rehber öğretmenlerin okul içinde yaptırım güçlerinin olmayışı ve görev tanımlarından kaynaklanan yetki ve sorumluluklarının belirsizliğidir.

Güngör (2010) tarafından okul psikolojik danışmanları ile öğretim elemanlarının mesleğe ilişkin bazı konulardaki algılarının incelenmesi amacıyla 24 katılımcıyla yapılan araştırmada, lisans eğitimi değerlendirilirken olumsuz özellikler olarak uygulamada sıkıntılar, mesleki kimlikte sıkıntı, psikolojik danışmanların donanımlı yetiştirilememesi; olumlu



özelliklerin ise rehberlik boyutunda yeterlilik ve yeterli eleman yetiştirilmesi olarak saptanmıştır. Aynı araştırmada psikolojik danışmanların hizmet içi eğitimlerini hem nitel hem de nicel anlamda yetersiz buldukları belirlenmiştir.

Bilgiç (2011) tarafından rehber öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin 463 rehber öğretmenle yapılan çalışmada lisans mezunu rehber öğretmenleri öz yeterlilikleri lisansüstü eğitim almış olan rehber öğretmenlerin öz yeterliliklerinden daha yüksek bulunmuş, 10 yıldan daha az deneyimi olan rehber öğretmenlerin öz yeterliliklerinin 10 – 20 yıl deneyimi olan rehber öğretmenlerin öz yeterliliklerinden daha düşük olduğu saptanmıştır.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Araştırma amaçlarını gerçekleştirmek için, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Odak grup çalışması ile toplanan veriler nitel içerik analizine (tematik analiz) tabi tutulmuştur.

### **Nitel araştırma**

Bu araştırmada rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algılarına odaklanıldığından dolayı, bir olgu ile ilgili derinlemesine bilgi toplamaya elverişli olan nitel araştırma yöntemi ile çalışılmıştır.

Herhangi bir araştırma paradigmasının diğerine göre tercih edilmesi her şeyden önce araştırma konusunun ‘doğasıyla’ ilişkilidir. Araştırmanın nitel ya da nicel olup olmayacağına karar vermeden önce ‘neyin’ araştırılacağına detaylı bir biçimde düşünülmesi ve buna bağlı olarak da ‘nasıl’ araştırılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Diğer bir anlatımla, ‘amaca uygunluk’ kriteri, araştırmada yararlanılacak metodolojinin (yöntembilim) seçimini sağlayacaktır (Ekiz, 2004).

Nitel araştırmanın birçok tanımının ortaya konulması çeşitli disiplinler içerisinde aktif olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bugün birçok araştırmacının geniş bir şekilde yararlandığı en kapsamlı nitel araştırmanın tanımının Denzin ve Lincoln (1998) tarafından yapıldığı söylenebilir. Onlara göre nitel araştırma, araştırmacıların araştırılacak konu ya da konuları doğal ortamda incelemeleri, araştırılan insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde olmalarıdır (akt: Ekiz, 2004). İnsan ve grup davranışlarının “niçin”ini anlamaya yönelik araştırmalara niteliksel (“qualitative”) araştırma denir.

### **3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Nitel araştırmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dahil edilen bireylerin algılarının ve deneyimlerinin ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma, rehberlik servisi meslek elemanlarının meslekleri ile ilgili algı ve deneyimlerine odaklandığından; doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik, tümevarımcı analiz ve nitel veri sağlama özelliklerinden dolayı nitel çalışma deseni seçilmiştir. Bu çalışmada, odak gruplar aracılığıyla elde edilen veriler nitel içerik analizi aracılığıyla incelenmiştir.

Bir insanın tek başına davranışı ile grup içindeki davranışları arasında farklar vardır. Gruplar aslında kendine özgü normatif kalıpları yaratırken aynı zamanda da içinde buldukları kültür ve değerler sisteminin de grup içinde temsilini sağlarlar. Odak grup görüşmesi, ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada odak grup yöntemi, rehber öğretmenlerin mesleğe yönelik farklı bakış açılarına dair algılarının da elde edilmesi avantajı nedeniyle seçilmiştir. Odak gruplar aracılığıyla elde edilen ve nitel içerik analizine tabi tutulan veriler, bireysel görüşmelerle zenginleştirilmiştir.

### **3.2. ÇALIŞMA GRUBU**

Araştırmada bir İstanbul ili baz alınarak bu ilde yaşayan çalışmaya katılma konusunda gönüllü 8 rehber öğretmen ve psikolojik danışman ile çalışılmıştır. Meslek elemanları seçilirken farklı ilçelerden meslek elemanları gruba dahil edilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırma desenlerinde çoğunlukla, nicel araştırmalara nazaran daha küçük gruplarla çalışılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre odak grup çalışmasına katılacak insanlar arasında sözü edilen konu, ürün veya hizmete ilişkin ortak bir deneyimin olması esasına dayalı bir seçimle 6-8 arasında insanın katılması uygundur. Barbour (2007), grubu yönetme ve verilerin yazılması (transcripts) açısından değerlendirildiğinde, en fazla 8 katılımcının etkileşim için yeterli olduğunu iddia eder. Bu görüşler doğrultusunda bu araştırmada 8 rehber öğretmen ve psikolojik danışman ile çalışılması uygun bulunmuştur.

Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada okul türüne göre (özel okul, İlkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, meslek lisesi, Anadolu teknik ve Anadolu meslek lisesi) ve çalışma deneyimine göre (farklı bir ilde çalışmış olmak – olmamak) en az 5 yıl alan deneyimi olan 6 – 8 rehber öğretmenin evreni temsil edeceği düşünülmüştür.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Araştırmada öncelikle bir pilot çalışma (ön uygulama) yapılmış, ardından 8 odak grup çalışması gerçekleştirilmiş ve son olarak 3 bireysel görüşme ile veri toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre odak grup görüşmelerinin pilot deneme sürecinde araştırmacı sadece araştırmada kullanacağı görüşme yönergesini denemekle kalmayacak, araştırmanın gerçekleşeceği ortamı ve araştırmada veri toplama amacıyla kullanılacak kayıt cihazları gibi malzemeleri de deneme fırsatı bulacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, alanında en az 5 yıl deneyimli, farklı okul deneyimleri olan 6 gönüllü rehber öğretmenle Ek: 1'de yer alan görüşme soruları ile 1 odak grup görüşmesi yapılmış, bu görüşmeden araştırmacının tecrübe edinmesinin yanı sıra görüşme sorularının oluşturulması için de kullanılmıştır.

6 gönüllü rehber öğretmenle 2,5 saatlik ön uygulama sonuçları içerik analizine tabi tutulmuş, analiz sonucu ortaya 7 tema çıkmıştır: Mesleği Adlandırma, İdeal Rehber Öğretmen Algısı, Mesleki Eğitim, Mesleki Doyum Algıları, Mesleğin Yasal Çerçevesi, Mesleki Yaklaşım ve Mesleki Hizmet Alanları Algıları. Ön uygulamada inşa edilen bu temalar doğrultusunda görüşme soruları hazırlanmış, söz konusu sorular alan literatürü ile tekrar gözden geçirilerek son halini almıştır (Ek1, 2 ve 3). Görüşmeler sırasında katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır.

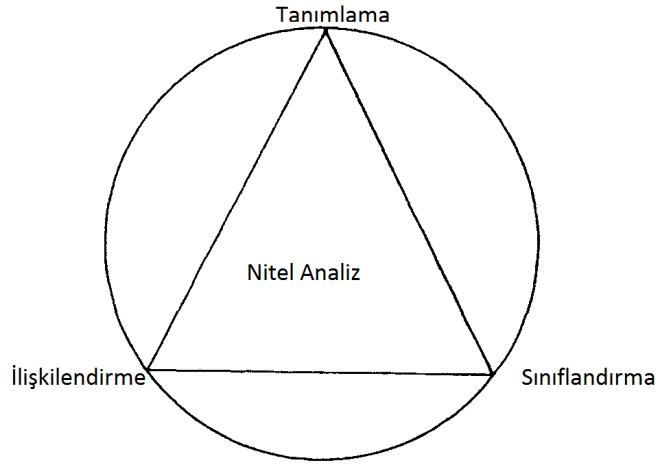
Ön uygulama sonuçları, alana dair kavramsal ve yasal çerçeve göz önüne alınarak son şekli verilmiş olan 7 grup soru ve yedek soru ile İstanbul ilinde farklı ilçelerde ve çeşitli okul türlerinde çalışmakta olan gönüllü 8 rehber öğretmenle 8 odak grup çalışması yapılmıştır. 8. görüşme kapanış olarak uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Odak gruplar aracılığıyla elde edilen verilerin analizinin ardından çeşitli okul türlerinde çalışmakta olan gönüllü 3 rehber öğretmenler birer bireysel görüşme (20 – 50 dakika) yapılmıştır.

### **3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ**

Odak grup görüşmeleri katılımcıların izniyle kaydedilmiş olup daha sonra araştırmacı tarafından yazıya geçirilerek yazılı veriler analiz edilmiştir. İçerik analizinde anlam birimi olarak cümle kullanılmıştır. Veriler 2. bir araştırmacı tarafından nitel içerik analizine tabi tutulmuş, kodlama sayı ve yüzdeleri karşılaştırılarak güvenilirlik sağlanmıştır.

Veri analizi sürecinde nicel veriler “sayı” olarak ele alınırken, nitel veriler “anlam” olarak ele alınır.

**Şekil 3-1:** Nitel analiz süreci



Nitel analizin döngüsel süreci (Dey, 2005 sf: 32)

Şekil 3-1’de de görüldüğü gibi, nitel analiz sürecinde izlenen tanımlama, sınıflandırma ve ilişkilendirme süreçleri bütünleşik olarak birbirini takip eder. Nitel analizin ilk basamağı olan tanımlama, çalışılan fenomenlerin kapsamlı olarak tanımlanmasıdır. Nitel tanımlamalar sosyal eylemin tüm elementlerinin açıklanması ve yorumlanması kapsar. Yorumlama, açıklama ve anlamlı ve yeterli bir bütün oluşturmak analistin sorumluluğudur. Burgess’e göre (1982; akt: Dey, 2005) veriler analiz için sadece temel oluştururlar, bunu dikte etmezler.

Tanımlama süreci, kodlama ile başlar. Kodlama, bir transkripti, bütünle ilişkisini muhafaza ederek anlamlı parçalara ayırma işlemidir. Kodlar ayırt edici, tanımlayıcı ya da desen kodu (pattern code) olabilir. Kodlama için kavramsal çerçeve, araştırma soruları ya da problem alanı ile ilgili bir başlama listesi oluşturulabileceği gibi, tümevarımsal olarak başlama listesi olmaksızın, verilerin somut anlam birimleri de kod olarak kullanılabilir (Miles ve Huberman, 1994).

Kodlar, kodlama sürecinde değişebilir ve gelişir. Lincoln ve Guba (1985) kodlama sürecini 4 işlemle adlandırır (Akt: Miles ve Huberman, 1994):

- Doldurma (fillin in): Kod ekleme, ortaya çıkan anlamları uyumlu bir şema olarak yeniden yapılandırma ve ortaya çıkan veri grubuna bakmanın yeni yollarını bulma.

- Uzatma (extension): Daha önce kodlanan malzemeye geri dönerek onları yeni bir biçim, tema, yapı ya da ilişki içinde entegre etme.
- Köprü kurma (bridging): Verilen kategorilerde yeni ya da daha önce fark edilmemiş ilişkileri bulma.
- Kaplama (surfacing): Yeni kategoriler tanımlama.

Sınıflandırma, ilişkili anlam birimlerinin aynı kategoride birleştirilme sürecidir. Veri orijinal biçimini kaybeder, fakat analiz için daha kullanışlı bir biçimde organize edilir. Sınıflandırma kavramsal bir süreçtir, sınıflandırırken veri küçük anlam parçalarına ayrılır ve bu anlam parçaları belirli kategoriler/temalar olarak tekrar bir araya getirilir (Dey, 2005).

Nitel veri analiz süreci doğrultusunda, öncelikle ses kaydı yazıya dökülmüştür. Kodlama, sınıflandırma ve ilişkilendirme süreçlerinde tümevarımsal bir yol izlenmiş, kontrol şeması olarak odak grup görüşme soruları kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde araştırmacı tarafından, zaman kazanmak ve süreci organize etmek amacıyla MAXQDA Nitel veri analiz programından yararlanılmıştır.

Nitel veri analiz sürecinin, araştırmacının bakış açısından bağımsız düşünülmesi olası değildir. Araştırmanın veri analiz süreci, araştırmacının lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi, rehber öğretmenlik mesleki deneyimi ve nitel araştırma ile ilgili birikimi doğrultusunda inşa edilmiştir.

## **BÖLÜM IV: BULGULAR**

Çalışmanın ön uygulamasında inşa edilen mesleğe ilişkin algılar analiz edildiğinde, Mesleği Adlandırma, İdeal Rehber Öğretmen Algısı, Mesleki Eğitim, Mesleki Doyum, Mesleğin Yasal Çerçevesi, Mesleki Yaklaşım ve Mesleki Hizmet Alanları Algıları olmak üzere 7 oturum başlığı belirlenmiş, bu oturumlara bir kapanış oturumu eklenmiştir. Bu bölümde, odak grup çalışmalarından elde edilen verilerle gerçekleştirilen analizler sonrasında her bir oturum başlığında ortaya çıkan temalar birbirleriyle ilişkilerine göre sıralanarak sunulacaktır. Her oturumun sonunda, bireysel görüşmeler sırasında söz konusu oturumla ilgili olarak ortaya çıkan algılar verilecektir.

Her oturum başlığında inşa edilen söylemler o oturumun içeriğiyle bağlantıları içinde sıralanacaktır. Söylemlerden çıkarılan temaların aynı başlıktaki temalarla ilişkilerinin görselleştirilmesinde, veri analizi sırasında nitel veri analizi programından elde edilen ilişki yoğunluğu tablosu (one case model) kullanılacaktır. Tüm oturumlarla ilgili sayısal veriler, veri toplama ve analiz sürecini şeffaflaştırmak amacıyla verilecektir. Analiz sürecini şeffaflaştırmak ve oturum başlığında ortaya çıkan algıların bir arada görülmesini sağlamak amacıyla kod tabloları her oturum başında sunulacaktır. Odak grup katılımcıları ile ilgili tanımlayıcı bilgiler, Ek: 4'te (Katılımcı Kodlama Anahtarı) verilmiştir. 8 oturumla ilgili oturum süresi ve oturumun içerik hacmi gibi sayısal veriler, katılımcıların her oturum başlığına ve içeriğine yönelik ilgilerinin göstergesi olarak tablo 4-1'de verilmiştir.

**Tablo 4-1:** Oturumların hacimleri

Oturum	Süre	İçerik Hacmi
Mesleği Adlandırma	1 saat 52 dakika	32 sayfa
İdeal Rehber Öğretmen Algısı	2 saat 2 dakika	32 sayfa
Mesleki Doyum (memnuniyet/memnuniyetsizlik)	1 saat 27 dakika	24 sayfa
Mesleki Eğitim	1 saat 16 dakika	19 sayfa
Mesleğin Yasal Çerçevesi	1 saat 44 dakika	34 sayfa
Mesleki Yaklaşım	51 dakika	11 sayfa
Mesleki Hizmet Alanları	49 dakika	9 sayfa
Kapanış (Mesleki Kimlik Krizi)	58 dakika	12 sayfa

#### 4.1. MESLEĞİ ADLANDIRMA

Mesleği Adlandırma oturumunda katılımcıların kendi meslekleri için kullanılan isimleri nasıl algıladıkları ve nasıl anlamlandırdıkları derinlemesine araştırılmış, meslekleri ile ilişkili olarak çalıştıkları kurumlarda üstlendikleri diğer roller ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcılar, mesleklerine verilen farklı isimleri anlamlandırırken alan teorisyenlerini, yurt dışındaki benzer iş tanımlarını ve meslek grubu için oluşturulmuş olan sanal platformlardaki tartışmaları referans olarak kullanmışlardır. Çalışılan kurumun ihtiyaçlarının iş tanımı üzerinde daha etkili olduğu ifade edilirken; işveren talepleri, alandaki teorik birikim ve ilgili yönetmeliklerin daha az etkili olduğu vurgulanmıştır. Mesleki doyum, ayrı bir oturum başlığı olarak ele alınmasına rağmen Mesleği Adlandırma oturumunda tema olarak inşa edilmiş, katılımcıların mesleklerini doyum aldıkları işleri merkeze alarak tanımlama ve adlandırma eğiliminde oldukları görülmüştür.

**Tablo 4-2:** Mesleği Adlandırma oturumunda inşa edilen adlandırmaların özeti

Tema	Üst Kod	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi %
Mesleki Doyum	Mesleki Doyum	Velilerle Yapılan Çalışmalar		5	1,89
				8	3,03
	Rehberlikle Psikolojik Danışmanlığı Ayırma Talebi	Lisans Eğitiminde Yönelim		2	0,76
	Yeni İsim Önerileri			1	0,38
				13	4,92
				6	2,27
		Rehber Öğretmen Rolünün Sınırlayıcılığı		2	0,76
		Organizatör Rehber Öğretmen.		1	0,38
		Objektif Kişi		4	1,52
Rehber Öğretmen Ve Psikolojik Danışman Tanımı	Yüklenilen Roller	Objektif Kişi	Objektifliğin Ölçülememesinden Dolayı Reddi	1	0,38
		Anne		3	1,14
		Koordinasyonu Sağlayan Kişi		1	0,38
		Kurtarıcı		1	0,38
	Problem Merkezli Çalışma			2	0,76
				3	1,14
	Okul Türüne Göre Çalışma Ağırlığını Belirleme	Çalışma Merkezini Okulun Genel İhtiyaçları Ve Öğrenci Profili Belirler		5	1,89
			Birey Merkezli Çalışma	1	0,38
	Hangisi Ne Kadar			2	0,76

Tema	Üst Kod	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi %
				10	3,79
	Gereksiz Evrak İşleri			1	0,38
Rehber Öğretmen Tanımı	Bilgi Veren Pozisyonunu Reddetme			2	0,76
	Rehber Öğretmenin Konumu			2	0,76
	Rehber Öğretmenin Okuldaki Pozisyonu			1	0,38
				1	0,38
	Rehberlik Dersi			7	2,65
Rehberlik Merkezli Tanımlar	Okulda Daha Görünür Olma			5	1,89
	Rehberlik - Danışma Ayırımı			1	0,38
	Mesleki Rehberlik			3	1,14
Mesleğin				1	0,38



İçeriğiyle İlgili Belirsizlik	Mesleki Sorunlar	Konumun Dışarıdan Belirlenmesi	6	2,27	
			İl - İlçe Milli Eğitim	4	1,52
			Öğretmenlerin Beklenti Ve Değerlendirmeleri	4	1,52
			Önceki Rehber Öğretmenin Çalışmasına Benzer Beklentiler	1	0,38
			Süreçleri Standardize Edememe Sorunu	8	3,03
			Bilişsel Davranışçı Terapi	1	0,38
			Çalışma Ortamının Uygun Olup Olmaması	7	2,65
			Teorik Bilgilerin Pratikte Uyuşmaması	2	0,76
			Ölçme Ve Standardizasyonun Olmaması	5	1,89
			Yakın Mesleklerle Sınırlar	Psikolog - Psikiyatrist-Psikolojik Danışman Ayrımı	6
	Sosyologlar	2			0,76
	Halkla İlişkiler Alanı	1			0,38
	Sosyal Hizmetler Alanı	9			3,41
	Yakın Alanlarla İşbirliği	4			1,52
	Öğretmen	1			0,38
	24	9,09			
	Aile Danışmanları	2			0,76
	Terapi Nedir, Ne Değildir	2			0,76
	Sınırları Belirlemede Etik	1			0,38
	Patoloji Temelli Ayrım	4	1,52		
Psikolojik Danışmanlığın Diğer Alanlara Göre Avantajları	7	2,65			

Tema	Üst Kod	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdeleri %	
Mesleğin İçeriğiyle İlgili Belirsizlik	Mesleki Sınırların Belirsizliği			5	1,89	
		Derse Girip Girmeme		12	4,55	
	Çok Geniş Çalışma Alanı	Okulda Tek Çalışıyor Olmak			3	1,14
					2	0,76
			Okulda Yapılan Diğer İşler		8	3,03
			İdari İşler		2	0,76
			Disiplin Kurulu İle İlgili İşler		7	2,65
			Öğrenci Sayısının Fazlalığı		1	0,38
			Mesleki Sorumluluğun Fazlalığı		1	0,38
			İşbölümü Yapılmaması		1	0,38

	Yardımcı Eleman			1	0,38
				8	3,03
Psikolojik Danışma Merkezli Tanımlar	Psikolojik Danışmanlık Ağırlıklı Çalışmanın Olumsuz Getirileri	Çalışmanın Dışarıdan Görülmemesi		5	1,89
		Tükenmişlik Duygusu		1	0,38
	Psikolojik Danışmanlık Tanımı			4	1,52
		Görüşme		2	0,76
	Psikolojik Danışma Yetkinliği Yok.			1	0,38
	Psikolojik Danışmanlık Koşulları Yok			2	0,76
Para Kazanma Aracı				2	0,76

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi, katılımcılar rehberlik ve psikolojik danışmanlığı adlandırırken mesleki doyum, rehber öğretmen ve psikolojik danışma tanımı, rehber öğretmen tanımı, rehberlik merkezli tanımlar, mesleğin içeriği ile ilgili belirsizlik, psikolojik danışma merkezli tanımlar ve para kazanma aracı temalarını oluşturmuşlardır. Katılımcıların mesleği adlandırma sürecinde en fazla öne çıkan temanın mesleğin içeriği ile ilgili belirsizlik, en az üzerinde durulan temanın ise para kazanma aracı olması görülmektedir.

### **Mesleki Doyum**

Mesleki doyum bir oturum başlığı olarak ayrıca ele alınmış olmasına rağmen, katılımcıların mesleği adlandırma süreçlerinin mesleki doyumdan bağımsız olmadığı, söz konusu temanın bu oturumda da ele alınmasına yol açmıştır.

*“Velilerle yaptığımız görüşmelerde temelde kendimi çok iyi hissediyorum.”*

Bazı katılımcılar mesleği adlandırırken, mesleki doyum aldıkları alanları merkeze alarak işi tanımlama eğilimi göstermişlerdir. Katılımcılar, velilerle yapılan gelişim dönemleri ile ilgili seminerlerden olumlu geribildirim almaktan, velilerle bireysel görüşmelerden ve veli toplantılarında öğretmenlerden farklı tutum sergilemelerinin olumlu sonuçlarından doyum aldıklarını ifade etmişlerdir.

*Bir işe yaradığımı gördüğüm, sonuçlarına dair bir şeyler gördüğüm anda mutlu oluyorum; dolayısıyla o alanda bir şeyler yapmak istiyorum. Rutin yapmakta olduğumuz*

*işler tamamen yapmak zorunda olduğumuz işler. Tamamen mutlu olarak, keyif alarak yaptığım işler değil (E2).*

*Veliye alttan alan rehber öğretmen olur genelde (E3).*

## **Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman Tanımı**

Mesleği adlandırma oturumunda rehberlik ve psikolojik danışmanlık işi; rehberlik ve psikolojik danışmanlığı ayırma talebi, mesleğe yeni isim önerileri, yapılan iş dolayısıyla yüklenen roller, problem merkezli çalışma ve okul türüne göre çalışma ağırlığını/odağını belirleme kategorileri doğrultusunda anlamlandırılmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık işi tanımlanırken katılımcıların yoğun olarak yüklenen rolleri öne çıkardıkları, problem merkezli çalışmanın ise en az öne çıkan üst kod olduğu görülmektedir.

*“Ben bu rehber öğretmenlik ve psikolojik danışmanlığı da seviyorum.”*

Katılımcıların bir bölümü “rehberlik” ve “psikolojik danışmanlık” işlerinin iki ayrı iş olarak yapılması gerektiğini ifade ederken diğer bölümü ayrılmaması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Her iki bakış açısı da işin doğası ve daha verimli çalışma talepleriyle temellendirilmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlığın iki ayrı iş olarak ayrılmasını ifade eden bir katılımcı, söz konusu ayırımın lisans eğitimi sırasında yapılmasını ve lisans eğitiminin de bu seçim doğrultusunda şekillendirilmesini önermiştir. Her iki görüşe ait adlandırmalar Tablo 4-3’te yer almaktadır.

**Tablo 4-3:** Rehberlik ve psikolojik danışmanlık ayrılabilir mi?

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tek bir iştir	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık iki ayrı iştir, ayrılmalıdır.
İkisini ben de bir bütün olarak görüyorum ama herhalde bizim okulumuzdan kaynaklı (özel okul) o evrak işleriyle çok fazla ilgilenen bir konumda değilim bürokratik işleri ben yürütmüyorum çok fazla. Dolayısıyla daha çok öğrenciyle ve daha çok öğretmenle, daha çok veliyle karşı karşıya gelme gibi bir çalışma durumum da var (K1).	Yani iki kadro olsun, herkes istediğini seçsin. Psikolojik danışman olsun, rehber öğretmen olsun. Yani şu anki normal kadroyu tercihe sokup... Ha şey olursa, tek kadroya ikisini birden yapmaya devam eder. Tercih eder birini ama diğerinden de sorumlu olur, bu mesele de böyle çözülür diye bir şey var (E5). Evet, tabi (K2). Bence de ayrılmalı. Kişilere bırakılırsa rehberlik ve psikolojik danışmanlık okuyan öğrenciye “Sen ne istiyorsun?” diye sorarsan muhtemelen % 95 oranında psikolojik danışman olmak isteyen çıkacaktır. O yüzden belki de onunla ilgili farklı bir şey yapmak lazım yani ayrılabilir belki hani (E2).

Kağan (2010) tarafından özel ilköğretim okulları ile RAM'larda çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumunun incelendiği 248 rehber öğretmenle yapılan araştırmada özel ilköğretim okullarında çalışan rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, hem rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlere hem de devlet ilköğretim okullarında çalışan rehber öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Söz konusu araştırma bulgusunun, özel okullarda rehber öğretmenlerin alan dışı işleri (evrak işleri) yüklenmemeleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar, yeni isim önerileri olarak okul psikoloğu, maestro, okul koçu, okul gelişim uzmanı, okul sistemini kolaylaştırıcı, katalizör, moderatör, takımın on numarası, forvet, santrafor, oyun kurucu, oyunda savunmayı koordine eden kişi, dördüncü hakem, iyilik meleği ve dert babası önerileri ifade etmişlerdir. Önerilere genel olarak bakıldığında rehber öğretmen ve psikolojik danışmanın sadece öğrencilere değil tüm okula karşı sorumluluk alan ve okuldaki iş ve ilişkileri koordine eden kişi olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Rehber öğretmenler okulun tüm işleyişine dair sorumluluk almakta, temel olarak okul sistemindeki işleyişini organize etmeye gönüllü olmaktadırlar. İyilik meleği ve dert babası adlandırmaları katılımcılar tarafından kabul görmemiş, “dışarıdan” yüklenen sıfatlar olarak kabul edilmiştir (*Evet ya, bu çok kötü bir şey, K2*).

Akkoyun (1990), psikoloji formasyonu veren lisans düzeyinde yetişmiş elemanların okul psikolojisi uzmanlığı ile okul psikoloğu olarak konumlandırılmalarını önermekte, eğitim fakültelerinde PDR lisans programı mezunlarına uzman rehber sıfatı verilmesini uygun görmektedir.

Yeni isim önerileri ile ilişkili olarak yüklenen rollerin rehber öğretmene yansıyan soruna göre şekillendiği, okul sistemindeki grup içi ve gruplararası (öğrencilerle okul idaresi, öğretmenler arasındaki) ilişki ya da iletişimde yaşanan olumsuzluklarda rehber öğretmenin “kurtarıcı” olarak devreye girdiği ve okul sisteminin beklentisinin de bu yönde olduğunun gözlemlendiği, okul sisteminde güvenlik ve düzeni sağlama noktasında rehber öğretmenlerin kendilerini “polis” olarak (güvenlik ve düzeni sağlayıcı) konumlandığı, genel olarak konumlarını okul sisteminde öne çıkan problemlere göre şekillendirdikleri ifade edilmiştir. Joker, sekreter, organizatör, annelik, objektif kişi (hakemlik) üstlenilen roller arasında sayılmıştır. “Objektif kişi” ve “annelik” rolleri tartışılmış, annelik rolü duygusal eğilimi

nedeniyle reddedilmiş, objektiflik rolü ise “sorun durumunda sorunun taraflarını ortak bir potada birleştirmek” olarak anlamlandırılmış, objektifliğin ölçülememesinden dolayı bir katılımcı tarafından reddedilmiştir. Bir katılımcı rehber öğretmen rolünün öğrenciyle ilişkilerindeki sınırlamalarından (*Koridorda bağırsıyorlardı, gidip bağıramadım çocuklara. Bir üzüldüm, bir üzüldüm;* E3) yakınmıştır. Rehber öğretmenler genel olarak okuldaki rollerini; çalıştıkları okul sisteminin yapısı ve ihtiyaçları ile kendi kişilik özelliklerinin bileşiminin belirlediğini ifade etmişlerdir.

Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlık işini, bir katılımcı problem merkezli olarak tanımlamış, başarı odaklı çalışan okul sisteminde başarıyı engelleyen problemlerin varlığının rehber öğretmenin konumunu şekillendirdiğini ifade etmiştir. İş tanımının çalışılan okul türü ve kademesine göre farklılaştığı, rehber öğretmenin ya da yönetmeliğin belirlediği çerçeveye rağmen yapılacak işi temel olarak okulun ihtiyaçları ve öğrenci – veli profilinin şekillendirdiği, dolayısıyla mesleğin merkezini de okulun ihtiyaçlarının belirlediği ifade edilmiştir. Genel olarak katılımcılar, yaptıkları işin çoğunluğunu psikolojik danışmanlık işinin oluşturduğunu vurgulamışlardır.

*İlköğretim lise de çok fark ediyor, ilköğretimde daha çok rehberlik yapıyordum, lisede psikolojik danışmanlık daha ağırlıklı. (K2)*

*Şu var arkadaşlar şimdi tamam güzel tanımlar yapıyoruz da bir de çalıştığınız okula göre pozisyonunuz bazen değişiyor. Yani tamam isminiz aynı ama bir bakıyorsun işte okulun genel olarak ihtiyaçları, öğrenci profili... Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda belki bir okulda psikolojik danışmanlık kimliğiniz daha baskın çıkarken başka bir okulda rehberlik kimliğiniz farklı olarak öne çıkar. (E1)*

*Neredeyse % 80 rehber öğretmenlik % 20 psikolojik danışmanlık gibi geliyor bana ben kendimi değerlendirdiğimde. (K3)*

Kuzgun’a (2002) göre son yıllarda rehberliğin psikolojik danışma işlevi giderek artan bir önem kazanmış olup nerede ise rehberlikte bağımsız bir hizmet alanı haline gelmiştir. Ona göre öğrencilere verilen psikolojik hizmetlerin adı başlangıçta sadece rehberlik iken daha sonra rehberlik ve psikolojik danışma olarak anılmaya başlanmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma, bireye kişisel sorunlarının çözümü için gerekli olan olgusal bilgileri sağlayan, çeşitli özelliklerini tanıması için gerekli olanakları sağlayan ve bu bilgilerden yararlanarak özünü

gerçekleştirebilmesine en uygun seçeneği bulmasına yardım eden hizmet alanıdır. Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Leuwerke'nin (2011) 207 meslek elemanı ile Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri araştırması, psikolojik danışmanların programda en çok öğretmenlerle öğrenciler hakkında görüşmeye (%51), ailelerle öğrenciler hakkında görüşmeye (%40), öğrencilerle kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki alanlarda ihtiyaç duydukları bilgileri sağlamaya yönelik etkinliklere (%38) ve bireysel psikolojik danışma hizmetine (%34) yer verdikleri sonucunu elde etmişlerdir.

### **Rehber Öğretmen Tanımı**

Okul sisteminde yasal olarak kullanılan “rehber öğretmen” sıfatı katılımcılar tarafından diğer kişilere (öğrenci, öğretmen, idare, veli) bilgi aktarma işi, evrak işleri ve koordinasyon işleri, yönlendirme pozisyonu olarak anlamlandırılmıştır. Rehberlik işleri olarak tanımlanan evrak işleri “gereksiz” bulunmuş, bilgi verme pozisyonu çok az kullanıldığı için reddedilmiştir.

*Belki evet ideal olanı, gerçekçi olanı ya da inisiyatif alarak diğer kişilere aktaran kişi. (K1)*

*Birincisi koordinasyon: Öğretmenleri koordine etmek, o kadar insanı koordine etmek. Bilgi paylaşımı, ne bileyim sınıfa girilecekse herhangi bir çalışma yapılacaksa bunun ayarlanması falan aslında hepsi rehberliğe giren şeyler. (K2)*

*Evet, fırsat verilmeyen, ya da bunun için ne zamanı ne enerjisi ne de şeyi olan... Değil mi, rehber öğretmeni biraz böyle görüyorum. Bu da eğitim öğretime, daha doğrusu öğrenime hazır bir şekilde sürdürebilmesine olanak sağlayan bir otoriteyle bilgi alan arasındaki ilişki diyelim. (E4)*

Güven (2009) tarafından Bakanlık müfettişlerinin rehber öğretmenlere ilişkin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, Bakanlık müfettişlerinin okullardaki olumsuz izlenimleri arasında “evrak işlerine fazla zaman harcanması ve her şeyin kâğıt üzerinde kalması” (sf. 176) sonucunun saptanmış olması, okul rehberlik işlerinin yasal evrak yükünün fazlalığının sadece rehber öğretmenler tarafından değil, bakanlık müfettişleri tarafından da fark edildiğini ortaya koymaktadır.

## **“Rehberlik” Merkezli Tanımlar**

Mesleği adlandırırken rehberliği merkeze alma yaklaşımı, okullarda yapılan işin çoğunun rehberlik işi olarak sınıflandırılmasıyla gerekçelendirilmiştir. Rehberlik dersinin önemi sınıf içi paylaşımların yoğun olmasıyla temellendirilmiş, dersin kaldırılmasının rehberlik işlerinin organize edilmesi ile ilgili ciddi sıkıntılara yol açacağı ifade edilmiştir. Rehberlik işlerinin okulda daha görünür/fark edilir olduğu, psikolojik danışmanlık işine kıyasla daha fazla reklam/tanıtım sağladığı ileri sürülmüştür. Rehberlik ile psikolojik danışma ayrımı bireysel görüşme temelinde yapılmış, katılımcıların mesleki rehberlik yoğunluklu işlerden daha fazla mesleki doyum sağlaması nedeniyle mesleki rehberliği ve dolayısıyla rehberliği mesleğin merkezine koyma eğiliminde olduğu görülmüştür.

*Rehberliğin şu ayağı da var mesleki bir yönlendirme yapıyorsan... Ya aslında yaptığımız işin çoğu rehberlik. Bireysel danışma yapmadığımız sürece aslında yaptığımız işin çoğu rehberlik.(K2)*

*Hem rehberliği kaldırıp hem de ders koydular çocuklara 40 saate yakın. Rehberlikte hiçbir şey yapmasa bile çocuklar o bir şey dersti hani öğretmenle problemlerini dile getirip rahatlama, hiçbir şey yapılmasa bile.(E5)*

*Ben ortaokulum şimdi, şu an 2ler 3ler 4ler de var tamamen ortaokul olacak seneye, rehberlik olmayacak, ne olacak bilmiyorum hani.(E5)*

*Şimdi ben açıkçası yapmaktan keyif aldığım, işe yaradığım, özellikle de bu 8. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğumuz mesleki rehberlik alanında yapmış olduğumuz çalışmalar. (E2).*

*Ben saatlerce görüşme yapıyorum ama davranış değiştiriyorum, edemiyorum, bunun eee diyelim ki bir şeyler yaptım; bunu kimse görmüyor, kapalı kapılar ardında... Dolaylı... Bir şey göstermem için mesela ben geçen hafta yaptığım bir çalışma, 8 tane veli çağırdım, ayrı sınıflarda vesaire yani benim yaptığım o çalışmadan (bu tanıtım yaptılar kendi meslekleri ile ilgili) bütün öğrencilerin haberi oldu, bütün velilerin haberi oldu çünkü velilere tanıtım duyurusunu yapmıştım; bütün öğretmenlerin haberi oldu. (E5).*

## **Mesleğin İçeriğiyle İlgili Belirsizlik**

Mesleği adlandırma sürecinde katılımcılar, mesleki belirsizlikleri, tanımlamayı zorlaştıran etmenler olarak konumlandırmışlardır. Mesleki sorunlar, yakın mesleklerle

sınırlar, mesleki sınırların belirsizliği, okulda tek çalışıyor olmak, çok geniş çalışma alanı, işbölümünün yapılamaması ve yardımcı eleman olarak konumlanmak mesleğin belirsizliğini anlamlandırırken kullanılan içerik olarak ortaya çıkmıştır.

Mesleki sorunlar olarak, rehber öğretmenin okuldaki konumuna İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından okullara gönderilen resmi yazıların mesleğin içeriğini ya da sınırlarını aşan etkisi, öğretmenlerin mesleği kendi işleri ile kıyaslayarak bu doğrultuda eleştirmeleri, okul sisteminde rehber öğretmenin “önceki rehber öğretmen”le kıyaslanarak rehber öğretmenden beklentilerin önceki rehber öğretmenin çalışma ve bakış açısı doğrultusunda şekillenmesi belirtilmiştir. Ayrıca, meslekte kullanılan süreçlerin standardize edilememesi, yani her rehber öğretmenin kişisel bir çalışma biçimi oluşturması mesleki sorun olarak anlamlandırılmış, Bilişsel Davranışçı Terapi yaklaşımında varolan somutlaştırma – standardize etme sürecinin mesleğe uyarlanabileceği önerilmiştir. Okullarda rehberlik servisi olarak kullanılan mekânların işi adlandırmada önemli bir yere sahip olduğu, bazı okullarda bireysel görüşme yapmaya uygun fiziksel mekânların olmadığı, bazı rehber öğretmenlerin fiziksel mekân konusunda beklentilerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar mesleğe dair teorik bilgilerin uygulamada iş görmeyişini mesleki sorun olarak temellendirmiş, mesleki eğitimin sürekli yenilenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

*Sistemin sana olan bakış açısından kaynaklı bir yere sürükleniyorsun ve orada bir şeyler yapmaya çalışıyorsun.(E2)*

*Senden önceki yapıyorsa beklenti oluyor. (K2).*

*Arkadaşlarla ekol farkımız da var BDT, Bilişsel terapide hep şey vardır ya, somutlaştırırsın, puanlaştırırsın, duygu puanı vardır mesela önce neydi şimdi ne görüşmede mesela. Mümkün olduğunca kategorize edip şey yaparsın eee karşıdakinin anlayacağı şekilde bazen, mümkünse sayısallaştırırsın duyguyu anlaşılın diye. (E5)*

*Şöyle akvaryumlarla kaplı bir yere girsem, beyaz koltuk falan, resimler. (E5).*

*Hani sürekli bize şey anlatılır psikolojik danışmanlıkta soğukkanlı olacaksın, işte bilmem çok şey olacaksınız; “duygudaşlık” dedi “bence çok önemli”. “Yeri geldiğinde belki siz de duygusallaşacaksınız.” İlla her şey kâğıt üzerinde anlatıldığı gibi şey değildir.(E1)*



Güven (2009) tarafından Bakanlık müfettişlerinin rehber öğretmenler ilişkin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, Bakanlık müfettişlerinin okullardaki olumsuz ve izlenimleri arasında “kayıt tutmada yetersizlikler ve düzensizlikler” (s. 176) bulgusunun yer alması, meslekte kullanılan süreçlerin standardize edilememesi sorununu somut olarak ortaya koymaktadır.

Karaküçük (2010) tarafından 63 okulun rehberlik servislerinin mekânsal koşullarının incelendiği araştırmada, Kamu okullarında rehberlik servislerinin orta uygun düzeyde olduğu; Okul düzeyleri açısından, kamu-ortaöğretim okulları yer/ulaşım ve oda boyutlarında kamu-ilköğretim okullarından daha uygun koşullar taşıdığı; Kamu-ilköğretim okullarının ışık/aydınlatma, ısı/iklim, ses/yalıtım ve temizlik özellikleri açısından, orta öğretim okullarının rehberlik odalarından daha uygun koşullarda olduğu; Fiziksel/mekânsal koşullar içinde en yüksek uygunluk düzeyinin “ısınma/ iklim” ( % 92,9) özelliğiyle ilgili olduğu bulgulanmıştır (s: 436). Söz konusu araştırma sonuçları, rehberlik servislerinin mekânsal olarak yetersizliklerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, rehberlik ve psikolojik danışmanlık işine yönelik eleştirilerin, yapılan işin görselleştirilememesi, süreçlerin standartlaştırılmaması ve yapılan çalışmaların sonuçlarının ölçülememesi doğrultusunda şekillendiğini ifade etmişlerdir.

*Ölçülmeyen şeyin başarısı ... Başarı kriteriniz nedir? Açıklamakta zorlanıyoruz psikolojik danışman olarak.(E5)*

*O büyük bir problem. Ben beceremem, onun için yardıma ihtiyacım var. (E3)*

*Sayılar, sayıya da dökülebilir yani. Atıyorum önce bir saat alıyordum, şimdi yarım saat alıyorum işte neyse. Bunu şey yapmak için mesela kaygı puanları falan vardır. Bilişsel terapilerde kullanılır daha çok. (E5)*

Mesleğin içeriği ile ilgili belirsizlik temellendirilirken, katılımcılar yakın mesleklerle sınırları çizmekte zorlanmışlardır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nda istihdam edilen sosyologların bireysel görüşmeyi çalışma biçimi olarak kullanması sosyologlarla mesleki sınırların çizilmesini zorlaştırmaktadır. Okulun imajı konusunda rehber öğretmenler tarafından yapılan çalışmaların kısmen halkla ilişkiler işine dahil olduğu, okullarda rehberlik servisinde verilen hizmetler arasında yer alan ekonomik sıkıntıları olan ailelerin tespiti ve ilgili yerlere yönlendirilmeleri, uyum çalışmaları, okul toplumundaki yaşantıyı düzenleme

çabaları, veli – öğrenci ilişkisinin takibi ve yasal sınırları aştığı durumlarda ilgili kurumlara bildirimde bulunulması, suça bulaşmış çocuklarla çalışma ve parçalanmış ailelerle çalışma işleri sosyal hizmetler alanına ait işler olarak tanımlanmış, rehber öğretmenlerin sosyal hizmet uzmanlarına ait çalışma alanında yaptığı işler olarak anlandırılmıştır. Rehber öğretmenler yakın çalışma alanlarıyla işbirliği içinde çalışmak istediklerini; ancak klinik psikolog, psikiyatrist ve öğretmenlerle işbirliği kurma ve sürdürmede çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yakın mesleklerle sınırlar anlandırılırken rehber öğretmenlerin psikolog – psikiyatrist ve psikolojik danışman arasındaki farklar ve çalışma alanlarının sınırları konusunda hemfikir olmadıkları fark edilmiştir. Üç meslek grubu arasındaki hiyerarşinin “para kazanma” kıstasına göre şekillendirildiği, psikiyatristlerle psikolojik danışmanlar arasındaki mesleki sınırların “patoloji” temelli çizilebileceği, ancak bunun da ayırım için yeterli bir kıstas olmayabileceği (Sınav kaygısının patolojik olabileceği gibi patoloji temelli olmamasının da mümkün olması), psikolojik danışmanların psikoloji alanına ait bilgi ve yöntemleri kullandıkları, dolayısıyla psikologlardan ayrılmakta zorlandıkları; psikiyatristlerin donanımları (terapi eğitimi var mı, görüşme tekniklerini biliyor mu) konusunda katılımcı rehber öğretmenlerin net bilgilere sahip olmadıkları ifade edilmiştir. Her üç meslek grubunun aynı konularda farklı müdahale enstrümanlarıyla çalıştıkları, okulda olmanın rehber öğretmenlere klinik psikolog ve psikiyatristlere oranla daha geniş bir müdahale alanı sağladığı; yani rehber öğretmenin çocukla çalışırken çocuğun çevresinden doğru müdahale etme avantajına sahip olduğu iddia edilmiştir. Benzer biçimde, psikolog ya da psikiyatriste yönlendirmenin kabul görmesinin zorlaştığı durumlarda rehber öğretmenin okulda olmasının durumu kolaylaştırması da avantaj olarak anlandırılmıştır. Psikoloji mezunu katılımcı rehber öğretmenlerin klinik psikologların tanılama için kullandıkları araçların okullarda kullanılmasının bu araçları işlevsizleştirebileceğini ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından danışmanlık becerilerini terapötik tekniklerle güçlendirdikleri ve gerektiğinde okul rehberlik servisinde de terapötik ortam oluşturulabileceği vurgulanmış, gerekliliğin mesleki etik doğrultusunda değerlendirilmesi esas alınmıştır.

*Ayrışmamıza gerek yok.(E3)*

*Okulda yapılabilecek bir şey varsa ben elimden geleni yapmaya çalışıyorum. Bu maaşı alıyorsam ben şu anda devlette çalışıyorsam bunun hakkını bir şekilde vermeye çalışıyorum. Mutlu muyum, hayır tabi ki sıkıntılar var, zor bir iş, yükü fazla, ağır.(K2)*

*Sosyolog bir arkadaşla görüştim daha yeni atandı Gümüşhane'ye, "görüşme yapıyorum ben" diyor. "Bireysel mi" dedim "bireysel" dedi.(E5)*

*Halkla ilişkiler konusunda, okulun imajı konusunda da çok yoğun şeyler çıkıyor, bilhassa öğretmenler, pardon velilerle.(E3)*

*Fakirlik durumuna falan bakıyorsun, bunların tespitini falan yapıyorsun çoğu zaman. Sonuçta veli çocuk ilişkisine dikkat ediyorsun, orada istismar var mı, yasadışı bir şey var mı sonuçta sosyal hizmetlerin içine giren şeyler. (E3)*

*Sosyal çalışmacı yok. Ee Türkiye'de aslında hani şimdi okullara yazılar geliyor "ev ziyaretlerinin yapılması" diye. Normalde sosyal hizmetlerin, sosyal çalışmacının işi olan bir şey, zaman zaman benim yapmak zorunda kaldığım şeyler. (K2)*

*En çok para kazanan en yüksekte (E3)*

*Pratikte psikolojik danışman vardır, çok iyi bir psikolojik danışmandır mesela, ne psikolog onun gibi çalışır ne de eee psikolog, psikiyatrist ve psikolojik danışmanın olduğu pastayı düşünün, böyle bir durumda adam işini o kadar iyi yapar ki psikoloğu da psikiyatristi de kendi cebinden çıkarır. O biraz da kişisel şeydir.(E1)*

*Psikiyatrist öğrenme problemleriyle ilgilenir mi?(K2).*

*Tekniğin tekrar kullanımını zorlaştırıyor. Mesela birçok okulda, bilmiyorum, duyuyorum, işte TAT bir tarama testi olarak bile kullanılabilir. (K1)*

Ültanır, (2000) okul psikologluğu ve okul psikolojik danışmanlığı mesleklerine dair karşılaştırmalı çalışmasında, okul psikolojisinin oluşum ve gelişiminin özel eğitim kurumlarının gelişim tarihi ve hizmetleriyle sıkı bir ilişki hâlinde olduğunu, dolayısıyla bu alanın temel görevinin, özel eğitim gereksinimi olan çocukların saptanması ve bu tür kuruluşların alan açısından geliştirilip desteklenmesi olduğunu ileri sürer. Ona göre okul psikologları, diğer meslek gruplarından doktorluk, özel eğitim uzmanlığı, sosyal hizmet uzmanlığı alanlarının yaptıkları görev ve işlevleri de üstlenmektedirler; bu alanda mesleksi rolle ilgili olarak asla bağlayıcı bir tanım verilmemiş olup, mesleksi görünüş hakkında sunulan yüzeysel düşünceler sert tartışmalar yaratmıştır. Araştırmacı okul psikolojisinin özellikle pedagojide (eğitim bilimi) mi yoksa psikolojide mi yapılması gerektiği sorusu üzerinde tartışmaların devam ettiğini, öncelikle bireysel vakalarla mı yoksa okula ilişkin işlevlerin anlaşılması ile mi çalışılması gerektiği konusunda durulduğunu ve Almanya ve

Fransa’da okul psikolojisi kısmen resmî makamların eğitim reformu yapma aracı şeklinde anlaşıldığından sürekli olarak sosyal güçlerle okul psikologları arasında tartışma oluştuğunu ifade etmektedir. Diğer yandan, okul psikolojik danışmanlarının, kimlik gelişimi henüz açıklığa kavuşmamış olduğunu, rol ve etkinliklerinin çeşitli okul düzeylerine uyumlandırılmaya çalışılmakta olduğunu; kim olup ne yaptıklarına ilişkin konulardaki tartışmaların devam etmekte olduğunu ve eğitim ve sertifikalarında belirli yeterliliklerin aranılması gerektiği konularında bazı güçlüklerinin olduğu ileri sürmektedir. Özgüven’e (2001) göre, *psikolojik danışma* ile *psikoterapinin* eş anlama ya da farklı anlama geldiği konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlığın da alt alan olarak tanımlandığı sosyal hizmetler alanı; “Uluslararası alan yazınında geçtiği şekliyle, insanların sağlık ve iyilik halinin geliştirilmesinde; insanların kendilerine daha yeterli hale gelmelerinde ve başkalarına bağımlı olma hallerinin önlenmesinde; aile bağlarının güçlendirilmesinde; bireylerin, ailelerin, grupların veya toplulukların sosyal işlevlerini başarıyla yerine getirmelerinde yardımcı olmak amacıyla sosyal hizmet uzmanları ve diğer meslek mensupları tarafından gerçekleştirilen etkinlik ve programlar bütünü” olarak tanımlanmıştır. Çerçeve alan “Geniş bir uygulama alanına sahip olup, birey, grup ve toplulukların gelişmesini, refah ve mutluluklarının sağlanmasını temel olarak amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde sosyal hizmetler, aileler, çocuklar, gençler, yaşlılar, engelliler (özürlüler), güç koşullardaki kadınlar, sığınmacı ve göçmenler, tıbbi ve psikiyatrik yönden yardıma muhtaç hastalar, sosyal sapma gösteren gruplar (alkolikler, uyuşturucu madde kullananlar v.b), suçlular, yoksullar gibi birey ve gruplar ile yerel düzeydeki toplumların gelişme ve değişmesi yönündeki hizmet ve yardım programlarını içermektedir.” (YÖK, 2011; s.3) ifadesinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı ile birçok noktada kesiştiği ifade edilmiştir. Özellikle aileler, çocuklar, engelliler ve yoksul bireylerle; okulda çalışıyor oldukları için çoğunlukla rehber öğretmenlerin karşılaşıyor oluşundan hareketle rehber öğretmenlerin uygulamada sosyal hizmet alanının büyük bir bölümünde çalıştıkları söylenebilir.

Mesleğin içeriğiyle ilgili belirsizlik temellendirilirken, rehber öğretmenlerle diğer öğretmenlerin mesleki sınırlarının belirsizliği ve derse girip girmemenin mesleki sınır algısı üzerindeki etkisi öne çıkmıştır. Özel okul rehber öğretmeni olan katılımcı okulda uygulanan program doğrultusunda beceri geliştirme amaçlı olarak derse düzenli olarak girdiğini ifade

etmiş, bazı katılımcılar rehberlik dersine girip seminer verdiklerini belirtmiş, bazıları da rehberlik saatinde derse girmeyip o saatler için sınıf rehber öğretmenlerini yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okulda tek çalışıyor olmanın, yapılan işin meslekle değil kişi ile değerlendirilmesine yol açtığı belirtilmiştir.

*E bunu öğretmen de yapabilir? (K2)*

*Tabi bizim dışımızda, birincisi o anlamda evet bizim mesleğimiz belirsiz, o anlamda sistem de zaten seni o noktaya getiriyor yani. (E2)*

*Ben şimdi burada sizi dinledim, benim farkım ya da farklı olan şey, ben mesela derslere giriyorum. (K1)*

*Onlara giriyorum ben, seminer yapıyorum. (E5)*

*Bizim alanda çalışanların en büyük sıkıntısı o mu belki de. Biraz da yalnızlık var işin içinde değil mi yani.(K1)*

Kağan'ın (2010) Ankara ilinde çalışan 248 rehber öğretmenin iş doyum düzeylerini saptama konusunda yaptığı çalışmada, özel okullarla resmi okullar arasında ve yine özel okullar ile rehberlik ve araştırma merkezleri arasında, özel okullar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (s. 46). Özel okullarda rehberlik işinin okul programları doğrultusunda şekillendirilmesinin rehberlik işi ile ilgili belirsizliği azalttığı, dolayısıyla da belirsizliğin azalmasının bu okullarda çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumunu artırdığı düşünülebilir.

Mesleğin içeriğiyle ilgili belirsizlik temellendirilirken, rehber öğretmenler okuldaki çalışma alanlarının çok geniş olduğunu; okulda, kendi mesleki tanımları dışında kalan tanıtım faaliyetleri, okulla ilgili broşür hazırlama, burslu öğrenci takibi, toplam kalite yönetimi ile ilgili işler, okulda yer aldıkları komisyonlarla ilgili faaliyetler, yıllık hazırlama faaliyetleri, mezuniyet töreni, okul idaresinin çalışma alanında yeralan kayıt işlemleri ve sekreterlik gibi işlerin yanı sıra disiplin kurulu ile ilgili işlerin yoğunluğunu ifade etmişlerdir. Disiplin kurulunun resmi işleri dışında süreçle ilgili öğrencinin algısını yönetmek için strateji kurgulama ve uygulama işinin zaman alması, öğrenci sayısının fazlalığının işi bitirilemez

kılması ve organize olmayı zorlaştırması, tek rehber öğretmen olmanın işbölümü yapmayı olanaksızlaştırması ve resmi konumun yardımcı eleman gibi algılanmasının mesleğin içeriğiyle ilgili belirsizliği artıran etkenler olarak konumlandırmışlardır.

*Okulda rehber öğretmenlikle ilgili pek çok şey yapıyoruz velilerden tut da öğretmenler ve öğrencilerle olan çalışmalara kadar pek çok şey yapıyoruz. Her mesele ile ilgili rehber öğretmen, her mesele ile ilgili rehber öğretmen! (E2)*

*Şimdi orada, okul başladı adam geldi dosyaları önüme koydu, böyle yedi sekiz tane kayıt dosyaları. Dedim “ne olacak bu?” şey eee “yapacağız” falan işte. Boş derse sokmak, eee özellikle... En iyi ders öğrenci için boş ders. Oraya giden en iyi öğretmen bile olsa, ceza.(E5)*

*Ben lisedeyim, yani disiplin süreci oldubittiye gelmemeli. Disiplin kavramı zaten çocukta ahret sorularının bir altı. Şayet sen bunu direk aşağıya indirirsen çocuk zaten onun hiçbir şey olmadığını farkına varıyor, “haa disiplin de buymuş” diyor. Sen ne kadar bu süreci uzun tutarsan çocuk o kadar yıpranıyor ve o kaygıyı yaşadığı sürece de “bir daha yapmayayım bu davranışı” diyor. Ben o yüzden mesela bir ay, iki ay, üç ay çocuğu geriyorum mesela. Çünkü o süreç onu bir daha yapmamasını sağlıyor.(E3)*

*Öğrenci sayısı az olsa, çok daha kolay organize olabiliriz aslında, çok öğrenciye ulaşmak pek mümkün değil.(K2)*

Güven (2009) tarafından Bakanlık müfettişlerinin rehber öğretmenler ilişkin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, Bakanlık müfettişlerinin okullardaki olumsuz izlenimleri arasında “Rehber öğretmenlere görevlerinin dışında işler yüklenmesi ve okul rehberlik servislerinin fiziki donanım eksikliği” (s. 176) bulguları, rehber öğretmenlerin okullarda meslekleri dışında işler üstlendiklerini ortaya koymaktadır.

### **Psikolojik Danışma Merkezli Tanımlar**

Mesleği adlandırırken psikolojik danışmayı mesleğin odağı olarak temellendiren katılımcılar psikolojik danışma ağırlıklı çalışmanın olumsuz getirilerini vurgulamışlardır. Psikolojik danışmanlığın olumsuz getirileri, çalışmanın dışarıdan fark edilmemesi ve

tükenmişlik duygusu yaşama ile anlamlandırılmıştır. Psikolojik danışmanlık tanımlanırken “görüşme” ve “danışma” kavramları, zamanın kısalığı baz alınarak ayrıştırılmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans mezunu bir çalışanın psikolojik danışmanlık konusunda yetkin olamayacağı ifade edilmiş, uygulamadaki çalışma koşullarında 500 öğrenciye bir danışmanın rehberlik işlerinin yanı sıra psikolojik danışmanlık yapmasının zaman kullanım açısından mümkün olmadığı ileri sürülmüştür.

*Belki de sadece psikolojik danışman olsaydık daha derli toplu olurdu. Yapacağımız iş, revirde çalışırdık mesela bir askeriyedeki gibi, başka kurumlardaki gibi. Doktorla çalışıp sadece psikolojik danışmanlık görevimiz olurdu ve o zaman belki % 20'ye düşmez çok daha kapsamlı yapma şansımız olurdu. Psikolojik danışmanlık başlı başına yaparsan haftalık görüşmeyle bir saat alarak, aileyi belki alarak; bir öğrenci belki 1,5 – 2 saat sürecekti belki bazen. Şöyle bir öneri duymuştum, bu konular çok tartışılıyor, eee hatta psikoloji – PDR ana ekseninde tartışılıyor, mesela PDR'ye gerek yok deniliyor psikoloji olsun, okul psikoloğu olsun. Yani PDR'yi kaldıralım... (E5)*

*Ben saatlerce görüşme yapıyorum ama davranış değiştiriyorum, edemiyorum, bunun eee diyelim ki bir şeyler yaptım; bunu kimse görmüyor, kapalı kapılar ardında... Dolaylı...(E5)*

*Kısa tutmak zorundayım, aslında bitmeyecek şeyler. “görüşme” diyorum “danışma” diyemiyorum işte, arası bir şey yani. Psikolojik danışmayla görüşme arası bir şey yapıyorum, yapmak zorundayım. Zaman yok. E görüşme daha çok bilgi alışverişine yönelik bir şey belki daha kısa süren bir şey. Psikolojik danışma daha çok anlamaya anlaşılmaya ve yani .. Belli yaklaşımların kullanıldığı daha uzun süre alan bir şey, ama ikisi arasında, arasında bir şey yapıyorum. (K2)*

*Pratikte fark ettim ki psikolojik danışmanlık denen şeyi yapmıyoruz; bunun ne koşulları mümkün, ne de biz bu konuyla ilgili yetkiniz.(E2)*

Güven (2009) tarafından Bakanlık müfettişlerinin rehber öğretmenler ilişkin değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, Bakanlık müfettişlerinin okullardaki olumsuz izlenimleri arasında “Rehber öğretmenlerin alan bilgisi ve becerisinde eksiklik, öğrencilerin

sorunları için yeterli çözüm üretilememesi” (s. 176) bulguları, psikolojik danışmanlık konusunda yetkin olmama saptamasını desteklemektedir. Ültanır (2005), okullardaki uygulamalarda psikolojik danışman merkezli bir yaklaşımdan vazgeçilmemesini önererek psikolojik danışma ve rehberlik biliminin, akademik eğitiminin tek ve belirli bir programla verilmesi yerine, kariyer ve terapötik danışmanlık gibi farklı dallardan oluşan yüksek lisans ve doktora programlarıyla yapılandırılmasına geçilmesinin yararlı olacağını ifade etmektedir.

1960larda ABD’de “öğrenci kişilik hizmetleri” (pupil – personnel services) şemsiyesi altında okul danışmanları, psikologlar ve sosyal çalışmacılar program dahilinde hizmet vermekteydiler. Ferguson (1963), “rehber” (guidance worker) ile “okul danışmanı” (school counselor) arasındaki ayrımı, okul danışmanının zamanının yarısından fazlasını danışmanlıkla geçiren eğitilmiş uzman olduğu noktasında yaparak okuldaki alan çalışanlarının “rehber danışman”dan çok “okul danışmanı” sıfatıyla anılmasına yol açmıştır (akt: Sink, 2005).

### **Para Kazanma aracı**

Mesleğini adlandırırken para kazanma aracı olmasından hareket eden katılımcı, temelde yapılan işin maddi karşılığını merkeze alarak işini tanımlamayı tercih etmiştir.

*Geçen metrobüse yürüyorum, telefonda birisi konuşuyor, “adama 300 lira para verdik” diyor, “adamin dediği tek laf bırakın yapsın oldu” diyor. “ama işe yaradı” diyor, “işe yaradı, benim sorunum düzeldi.” “300 lira para verdik, düzeldi” diyor. (masada gülüşmeler) Adamın pratiği bu, “bırakın yapsın” demiş ve 300 lira para almış. İşe yararmış mı, yararmış. Olay bu kadar basit yani. Sen orda belki bütün gün oturabiliyorsun ama yaptığın bir işin maddi karşılığı 300 lira 500 lira bir değerdir yani. (E3)*

Katılımcılar rehberlik ve psikolojik danışmanlığı adlandırırken Mesleki doyum, rehber öğretmen ve psikolojik danışma tanımı, rehber öğretmen tanımı, rehberlik merkezli tanımlar, mesleğin içeriği ile ilgili belirsizlik, psikolojik danışma merkezli tanımlar ve para kazanma aracı temalarını oluşturmuşlardır. Bu temaların hangilerinin grup paylaşımları içinde daha belirgin inşa edildiği şekil 4-1’de görülmektedir. Katılımcıların mesleklerini adlandırırken yakın mesleklerle sınırlara daha fazla zaman ayırdıkları, bu temada psikolog-psikiyatrist-psikolojik danışman ayrımının belirgin olarak daha fazla tartışıldığı görülmektedir.





Mesleği adlandırma başlığı altında ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri Şekil 4-1’de gösterilmektedir. Başlığın içeriğinde katılımcıların söylemleri doğrultusunda Yakın mesleklerle sınırlar; özellikle psikolog – psikiyatrist – psikolojik danışman ayrımının öne çıktığı, derse girip girmeme meselesi ve yeni isim önerinin de en fazla zaman alan temalar olduğu görülmektedir.

Bireysel görüşmelerde, “Rehber Öğretmenlik” adlandırması bürokratik yazışma işleri, gruba yönelik yapılan faaliyetler (öğrenci ve veli seminerleri) ve eğitimle doğrudan ilişkili meseleler (ders başarısının artırılması, sınav kaygısı vb.) referans alınarak tanımlanmış, “psikolojik danışmanlık” adlandırması birey merkezli ve eğitimle dolaylı olarak ilişkili konular (aile içi iletişim, depresyon vb.) temel alınarak tanımlanmıştır. Bazı katılımcılar rehber öğretmenliği bilgi verme ve hazırlama içeriklerinden dolayı daha aktif bir süreç, psikolojik danışmanlığı dinleme ve yönlendirme içeriklerinden dolayı daha pasif bir süreç olarak tanımlarken bazı katılımcılar psikolojik danışmanlığın daha fazla zaman, enerji ve birikim gerektirdiğini, rehberliğin daha az yorucu olduğunu ifade etmişlerdir.

*Rehberlikte araştırıyorsun, hazırlanıyorsun, öğretiyorsun sonuçta. Psikolojik danışmanlıkta dinliyorsun, “yaşıtların da buna benzer şeyler yaşıyor, böyle hissetmen normal” diyorsun ya da “bir psikolog yardımıyla bu süreci daha kolay atlatabilirsin” mesela. (B1)*

*Psikolojik danışmanlık işin en zor ve en keyifli yanı, ama zaman kalmıyor diğer işlerden. Yapıyorum ama çok sınırlı.(B2)*

*“Destek hizmeti” dediğimiz kısım psikolojik danışmanlık aslında, rehberlik eğitimin yan hizmet alanı. (B3)*

#### **4.2.İDEAL REHBER ÖĞRETMEN ALGISI**

Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlama konusunda isteksiz davranmış, bunun yerine mesleklerini icra etmenlerini zorlaştıran etmenleri tanımlamayı tercih etmişlerdir. Katılımcılar mesleklerini beklentilerine uygun biçimde icra edemediklerini ortaya koymakta, dolayısıyla yaptıkları işi yetersiz algılamaları gerekçesiyle ideali tanımlamaya karşı direnç göstermektedirler. Çalışma alanıyla ilgili işaret edilen mesleki sorunlar, mesleki icracılar üzerinde baskı yaratmakta, zaman zaman alanı çalışılmaz hale getirmektedir.

**Tablo 4-4:** İdeal Rehber Öğretmen oturumunda inşa edilen adlandırmaların özeti

Tema	Üst Kod	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi	
Milli Eğitim Sisteminden kaynaklanan durumlar	Memur olmak	Ekonomik ihtiyaçlar		3	1,49	
				2	0,99	
	İşin denetlenmesi	Soruşturma riski		4	1,98	
				2	0,99	
İdeal rehber öğretmen tanımları	İletişim Becerileri	Duygusal zekâ		13	6,44	
				2	0,99	
	İdeal'in ulaşılamaz oluşu		2	0,99		
	Rehber öğretmenlerin kendilerini algılayışı	Kendiyle derdi olmak		13	6,44	
			Yasal sorumluluklar		11	5,45
				2	0,99	
Meslekle ilgili talepler	Psikiyatristlerle işbirliği	Karar verebilme		3	1,49	
				2	0,99	
	Çalışma alanının çok geniş olması	Özel Eğitim		4	1,98	
				3	1,49	
	Öğrenci sayısının fazlalığı	Hesap verebilme - Standardizasyon		1	0,50	
				1	0,50	
	Mesleki sınırların belirsizliği	Süreçlerde esneklik		25	12,38	
				5	2,48	
Kişisel tatmin	Ekonomik kazanım	Mesleki gelişim		8	3,96	
				4	1,98	
				3	1,49	
	Birkaç rehber öğretmenle birlikte çalışma	Yetki eksikliği		3	1,49	
				6	2,97	
	Okulda değer görme	"Yardım Etme"nin verdiği tatmin		5	2,48	
				2	0,99	
	Başarının ölçütü	Yanlış beklenti ve inanışlar	Lisansta yüksek beklentiler		4	1,98
					7	3,47
		Okul yönetimi ile ilişkiler	Kulüplerle işbirliği		2	0,99
					8	3,96
		Öğretmenlerle İşbirliği	Yüksek öğretmen beklentileri		8	3,96
					1	0,50
				1	0,50	
Ölçme ile ilgili sorunlar			2	0,99		

Tema	Üst Kod	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi		
Pratikte sistem içinde ihtiyaç duyulan beceriler				2	0,99		
				Bir şeyi elde etmek için mücadele edebilme	3	1,49	
				Mesleki doyumun azalmasıyla baş edebilme	1	0,50	
				Belirsizlik içinde çalışabilme	3	1,49	
Mesleki bilgiyle donanmış olmak				5	2,48		
				Mesleki bilginin içselleştirilmesi, inanılması	Mesleki bilgiye uyum	9	4,46
						5	2,48
				Alan bilgisini yenileme	2	0,99	
				Alanla ilgili kitap okuma	1	0,50	
				Ücretsiz kurslar	1	0,50	
				Seminer	1	0,50	
				Lisans eğitimiyle yetinmeme	1	0,50	
				Üniversiteye seçme yöntemi farklılaşmalı	2	0,99	

Tablo 4-4'te görüldüğü gibi, katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlarken Milli Eğitim sisteminden kaynaklanan durumlar, ideal rehber öğretmen tanımları, meslekle ilgili talepler, kişisel tatmin, pratikte sistem içerisinde ihtiyaç duyulan beceriler, mesleki bilgiyle donanmış olmak ve üniversite seçme yönteminin farklılaşması temalarını oluşturmuşlardır. Katılımcıların ideal rehber öğretmen anlatılarında en fazla öne çıkan temanın meslekle ilgili talepler, en az üzerinde durulan temanın ise üniversiteye seçme yönteminin farklılaşması olduğu görülmektedir.

*“Memur olacağız diye mi okuduk, okurken ki hiç böyle bir şeyimiz yoktu.”*

### **Milli Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Durumlar**

Rehber öğretmenlerin ideal rehber öğretmeni tanımlama çabaları, Milli Eğitim sisteminin memur olma ve denetlenme boyutlarından etkilenmektedir. Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlarken, mesleki eğitimleri sırasında memur olmayı hiç düşünmediklerini, mezun olduktan sonra planladıkları koşulları çalışma hayatında bulamadıkları için Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağı okullara (memuriyete) yöneldiklerini; “ideal rehber öğretmen”in sahip olması gereken özelliklere sahip olsalardı memur olmayacaklarını, ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak için istifa etmediklerini ifade etmişlerdir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına mensup, “ideal rehber öğretmen”in sahip olması gereken özelliklere sahip çalışanların özel sektörde çalışacağıın ima edilmesi ve katılımcıların tamamının, üniversitede eğitim aldıkları süreçte kariyer hedefleri arasında “okulda çalışma”nın bulunmaması mesleki doyumsuzlukla ilişkilendirilebileceği gibi, çalışma ortamı ve koşulları konusunda alan öğrencilerinin mesleki eğitimleri süresince gerçekçi bilgilere sahip olmayışı ile de ilişkilendirilebilir.

*Yani şimdi bu kişilik özelliklerine sahip olsaydım zaten memur olmazdım.*

(E3)

*İstifa et ama istifa etme hakkın var. Sonuçta beğenmiyorsun, istifa et. Edemiyoruz yani sonuçta hani.* (E3)

Katılımcılar, Milli Eğitim sistemi içerisinde ideal rehber öğretmenin var olabilmesi için denetimin yapılması gerektiğini, fakat sistemdeki teftiş mekanizmasının rehber öğretmenin nasıl çalıştığını ortaya koymaktan uzak olduğunu ifade etmişler, İlköğretim Kurum Standartları gibi yeni ve daha geniş kapsamlı denetim mekanizmalarından bu anlamda olumlu beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlarken mesleklerini soruşturma ve tehdiide açık olma boyutlarıyla riskli olarak anlamlandırmışlardır.

*Eğer müfettiş değerlendirecekse, ben bu ...da mesela müfettişin biri gelmiş, ben bunu önceki çalıştığım ilçede de duymuştum, sadece şunu soruyor adam “Boşanmış aile, annesi ya da babası ölen kişi sayısı” bunu sormuş ilk soru rehber öğretmene, “bilmiyorsun” deyip çekmiş gitmiş adam! Şimdi çalışmadığı anlamına mı geliyor hani? Ben bunu duymuştum, bir liste hazırladım buna göre, şimdi çalışmış mı oldum?* (E5)

*Riskli de bir meslek aynı zamanda, açığa çıkarılıp öldürülebilirsin aynı zamanda. Abartıyorum belki ama.*(E5)

### **İdeal Rehber Öğretmen Tanımları**

Rehber öğretmenin ideal rehber öğretmeni tanımlamalarına iletişim becerileri, duygusal zekâ, “ideal”in meslekleri açısından ulaşılabilirliğinin olmayışı ve rehber

öğretmenlerin kendilerini algılayışları aracılık etmektedir. Katılımcılar rehber öğretmeni tanımlarken kendilerini iyi hissetmeyi ve kişisel tatmini merkeze almakta, ancak bunun hizmet verilenlere yansımalarının farklılaşabildiğini vurgulamaktadırlar. İdeal rehber öğretmen tanımlamasının hesap verebilirliğe ilişkin sıkıntılar dolayısıyla yasal tanımlar çerçevesine çekilmesi eğilimi dikkati çekmektedir. İdeal rehber öğretmen tanımı esneklik, duruma göre müdahale ve ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendirilmektedir. İdeal rehber öğretmenin sahip olması gereken özellikler olarak iletişime açık olması, veli – öğretmen ve idareyle iletişimini iyi yönetebilmesi, mesleki olarak sahip olduğu bilgiyi kullanma becerisine sahip olması ve duygusal zekâsının gelişmiş olması sayılmaktadır. Katılımcılar, “ideal rehber öğretmen” tanımının ulaşılamaz olmasından dolayı tanımlamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, rehber öğretmenlerin mükemmeliyetçi düşüncelerinden dolayı ideali tanımlamakta zorlanmaları ile ilişkilendirilebileceği gibi; rehber öğretmenlerin çalışma biçim ve koşulları ile ilgili yaşadıkları sorunlar nedeniyle ideali tanımlamakta zorlandıkları da düşünülebilir.

*Kendimizi iyi hissetmemiz, şunu diyorum ben kendimi iyi hissediyorum, işimi iyi yapıyorum falan ama veli öyle düşünmüyor? Ya da öğretmen öyle düşünmüyor hani.(E5)*

*Yani şuraya geliyor, ideal olan yasal olandır.(E3)*

*Tek bir ideal şey yok.(K3)*

*Resmiyetten uzak, kendini belirli bir kalıbın içerisine sokmak istemeyen ya da birilerine hesap verme duygusu içerisinde düşüncesi içerisinde olmayan eee sadece işte kendisini işin merkezine koyduğu zaman yani yaptığı işten kişisel olarak kendisi şey yapmak isteyen, kendisi görev isteyen; birilerinin bir önerisi doğrultusunda değil de kendi sınırlarını kendisi belirleyen bir rehber öğretmen olmak isterdim.(E1)*

*Okuldan mutlu çıktığım günlerin daha çok olmasını isterdim.(K3)*

*Yani bilgiye hakim olma, ama o bilgiyi kullanabilmek adına da birtakım kişisel özellikleri eğer kastettiyseniz o soruda, o alana da yani ilk kafamda beliren şey o oldu.(K1)*

*Bağlamacı mesela bu arkadaş bağlamanın son sınırı var mı dostum, bu işin son sınırı yoktur yani öyle bir şey ki!(E1)*

Katılımcıların kendilerini “orta” olarak görme eğilimlerinin yüksek olduğu fark edilmiş, mesleki bilgi ve becerilerinin pratiğe uygunluğunu deneyimlemenin ve mesleki

sınırları korumanın güçlü hissettirdiği ifade edilmiştir. “Kendi ile derdi olma”nın mesleki duruş ve mesleğe bakışı önemli ölçüde etkilediği vurgulanmıştır. Rehber öğretmenler, mesleki bilgiyle kendileri arasındaki mesafeyi bu bilgileri kendilerine uygulama durumunun azalttığını ifade etmişlerdir. Meslekle kurulan ilişki ile kişinin kendisi ile ilişkisi arasında güçlü bir etkileşim olduğu ima edilmiş, rehber öğretmenler kendilerini nasıl bir rehber öğretmen olarak gördüklerini tanımlarken kendileri ile meslekleri arasındaki ilişkiyi merkeze alarak mesleki duruşlarını anlamlandırmaya çalışmışlardır. Kendilerini nasıl gördüklerini yasal sorumluluklar çerçevesinde anlamlandıran katılımcılar ise, yasal prosedürlerin rehber öğretmenler için çok düşük bir alt sınır belirlediğini, kendilerini de bu alt sınırın üzerine bir şeyler koymaya çalışanlar olarak konumlandırmayı tercih etmişlerdir.

*Ben orta dedim, düşük ve yüksek var ya onun ortası (E3).*

*Bu herhalde önemli, neyin ne olduğunu değil mi, kimsenin sorumluluğunu almayan, ama içeride de bir adam var; gayri resmi, bu mesleğin sınırlarını çok aşan, araştıran, eden, aslında temel meselesi her şeyin görüldüğü gibi olmadığına inanan, anlatabiliyor muyum, dolayısıyla da çözümlerin de orada olmadığına inanan ya da o zemin üzerinde olmayacağına inanan farklı iki E4’ün mücadelesi. Mesele şu, gayri resmi E4 ne kadar hayat buluyorsa ben bu mesleği o kadar sürdürebilirim. Yoksa ben çok sıkılırım bırakırım bu mesleği, muhtemelen öyle olacak. (E4)*

*Kendiyle derdi olmayan kişi psikoloji ile ilgili bir şey okumaz. Kendinle bir derdin var ki bu alanı okumayı seçiyorsun, uğraşmak istiyorsun yani (K2).*

*Çünkü o dili oluşturmuşlar, yani iş dili teriminde ona “eks oldu” denir “öldü” demez, “öldü” demek ona duygu katmaktır. Biz bazen terimlerimize o kadar duygu katıyoruz ki! (E3)*

Özgün (2007) tarafından 188 psikolojik danışmanla yapılan çalışmada psikolojik danışmanların kişilik özelliklerinin uyum-uyumsuzluk boyutunda aldıkları standart puanlara göre dağılımlarına bakıldığında; kişiliğin kendini gerçekleştirme boyutunda danışmanların %91’inin, %75’lik dilimde yer aldığı bulunmuş olup bu sonuç araştırmacı tarafından danışmanların büyük bir kısmının kendilerine güvendikleri, kendi kendilerine karar

verebildikleri ve doğru bildiklerini rahatlıkla söyleyebildikleri şeklinde yorumlanmıştır (s. 70). Bu durum, rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi ile derdi olması ve bu doğrultuda kendine ilişkin farkındalığının artmasını sağlamış olabileceği gibi; kendini gerçekleştirme düzeylerinin yüksek olmasından dolayı kendileriyle ilgili farkındalıklarının yüksek olması ile de ilişkilendirilebilir.

### **Meslekle İlgili Talepler**

Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlarken, ideale yaklaşmanın ötesinde uygulamada olanın niteliğini sağlamak üzere meslekle ilgili taleplerde bulunmuşlardır. Meslekle ilgili talepler arasında psikiyatristlerden çalıştıkları vakalarla ilgili geribildirim alabilmek ve psikiyatristleri çözüm ortağı olarak konumlandırmak; sistem içerisinde karar verebilmek ve verdikleri kararların öneri olmanın ötesinde uygulanmasına zemin sağlayabilmek, çalışma alanının çalışılmaz kadar geniş ve belirsiz oluşunu ortadan kaldırmak, öğrenci sayısının azaltılması, mesleki süreçlerin hesap verebilmeyi sağlayacak şekilde standardize edilmesi ve mesleki sınırların belirginleştirilmesi yer almaktadır.

*“Ben daha çok maruz kaldığım şeyle baş etmekle ilgili bir çaba içerisindeyim. Sorunlar oluyor falan, ben de onları şey yapmaya çalışıyorum, ya da birilerine bilgi vermeye çalışıyorum.” (E4)*

Taylı (2008), Psikolojik danışmanların hesap verebilirliği doğrultusunda değerlendirmenin önündeki engelleri; değerlendirme için gereken eğitimin alınmamış olması, yeterince zamanın olmaması, değerlendirmenin fazla önemsenmemesi ve değerlendirmenin sonuçlarından korkulması olarak özetlemiştir (Taylı, 2008).

Katılımcıların meslekle ilgili taleplerinden biri, psikiyatristlerin kendilerine gönderilen vaka ile ilgili tanıyı bildirmenin ötesinde rehber öğretmenin tanı ile ilgili durumda yapacağı çalışmalarla ilgili de bilgi vermesi, takip edilecek süreçle ilgili daha etkin işbirliğine açık olmasıdır.

*Ve oradan da sana ne görüşülse geribildirim verilmesini kim istemez ki, hepimiz isterdik. Görüşüyorlar ama hiçbir şey yok. “Biz gittik psikiyatriste, bize şunu şunu dedi” ama bana hiçbir şey göndermemiş, ben ne yapacağım?(K2)*



Katılımcılar, çalıştıkları öğrenci ile ilgili verdikleri kararlar ve yaptıkları yönlendirmenin etkili olmasını, ideal rehber öğretmen tanımlamasının öncülü olarak, rehber öğretmenin işlevini yerine getirmesinin koşulu olarak talep etmektedirler. Aynı doğrultuda, rehber öğretmenin okuldaki işlevini yerine getirmesini engelleyen etmen olarak anlamlandırılan çalışma alanının genişliğinin; branşlaşmanın ve işbölümünün (kişisel – eğitsel – mesleki) yapılamamasına ve her işten tek başına sorumlu olma durumunun rehber öğretmenin yaptığı işi takip edememesine, iş yoğunluğunun yapılmakta olan işlerin yarım kalmasına –ve yine yoğunluktan dolayı- atlanmasına ya da unutulmasına yol açtığı ifade edilmiştir. İş yükünün fazlalığı rehber öğretmenleri bazı işlerden vazgeçmeye itmektedir, vazgeçilen işlerden biri olarak lisede kaynaştırma ile ilgili işler ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar, okuldaki işlevini yerine getirmesini engelleyen bir etmen olarak da öğrenci sayısının fazlalığını vurgulamış, işlevlerini yerine getirebilmek için sorumlu olacakları öğrenci sayısını 200 olarak belirtmişlerdir.

*Şu şeyi kaldırsınlar, yine aynı şeyi tekrar edeceğim ama mesleki vesaire, yani üç kola ayrılmak, ben yetemiyorum... Ben de dediğin gibi takip edemiyorum. Ben “bu adamı” diyorum “iki ay önce görmüştüm, ne oldu acaba” aklıma geliyor bazen.(E5)*

*Her şeyden tek sorumlu olmak zor.(K1)*

*Liselerde kaynaştırma öğrencisi olmamasını isterdim.(E3)*

Katılımcılar meslekle ilgili taleplerini temellendirirken hesap verebilme ve standardizasyonu mesleki süreçlerin ve kayıt sürecinin standardize edilmesi olarak anlamlandırmışlardır. Süreçlerin standardize edilmesinin işi reçetelendirme, farklı bireyleri aynı sorunla ilgili aynı biçimde ele alma yaklaşımının beraberinde psikolojik danışmanlıkla ilgili ciddi sıkıntılar getireceği; dolayısıyla içeriğin değil biçimin standardize edilmesi ihtiyacı öne çıkmaktadır. Aynı doğrultuda süreci kayıt altına alma biçiminin standardize edilmesinin, “kayıt altına alma” işinin merkeze alınması ve amaçla aracın yer değiştirmesi (danışmanlık sürecinin araç, kayıt altına alma işinin amaç olması) riskini taşıdığı ifade edilmiştir. “İş standardize etme” talebi bu bağlamda tartışılmış, sonuç olarak çalışma içeriğinin değil biçiminin standardize edilmesi, süreçlerde esnekliğin korunması talebine varılmıştır.

*Tamamen evrakçı değilim ama bir kısmında evrak, kayıt defterine kadar vardır, uygularsan; ama bunu herkes... Hayır, şu bile bir eksiklik yani, bu yeterli;*

*beyaz dosyayı çıkarıp yazıyorsanız, kimisi de internetten buluyorsa, bunun bile standardizasyonu yoksa.(E5)*

*“Bunun karşılığında bu yapılmalı, bunun karşılığında bu yapılmalı” iki artı iki eşittir dört değildir bizim işimizde.(K1)*

Katılımcılar meslekle ilgili taleplerini temellendirirken mesleki sınırların belirsizliğini rehber öğretmenlerin kendi işleri ile psikiyatristin işi arasında net bir çizgi çizememelerini, diğer uzmanlık alanları ve kurumlara yapılan yönlendirmeler sonuç verse de vermese de rehber öğretmen olarak öğrenciyle baş başa olmalarının onlara sorumluluk yüklediğini, bu anlamda yükledikleri sorumluluğun alanının çok geniş olduğunu ifade etmişlerdir.

*Psikiyatriste gönderdim, zaten gitmişlerdi hani, RAM'a gitmiş, raporu var, her şeyi var yani. Senden bir şey bekliyor artık (E5).*

*Sen de bir tanı koyuyorsun ya orada! (E4)*

### **Kişisel Tatmin**

*“Herhalde benim için ideal, biraz da benim için ideal olmasına bağlı olan şey benim yaptığım işten keyif almam.” (K1)*

Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlarken, ideale yaklaşmanın ötesinde uygulamada olanın niteliğini değerlendirmek üzere meslekle ilgili kişisel tatmini etkileyen etmenleri temellendirmişlerdir. Kişisel tatmini ideale yaklaşmak olarak konumlandıran katılımcılar bu doğrultuda kişisel tatmini ekonomik kazanım, mesleki gelişim, rehberlik ekibi olarak çalışma, yetki eksikliği, okulda değer görme, “yardım etme”nin verdiği tatmin ve başarının ölçütü aracılığıyla anlamlandırmışlardır.

Rehber öğretmen olarak çalışmanın getirdiği ekonomik kazanım, iş garantisinin olması ve iki aylık yaz tatili avantajı doğrultusunda önemli bulunmuştur. Mesleki gelişim ise teorik bilgilerin uygulamadaki karşılığının görülmesi, uygulama alanındaki tecrübelerin zamanla teorik bilgilerin yerini alması ve bu yer değiştirmenin “öğrenme” olarak anlamlandırılması sonucunda mesleki anlamda ilerlemenin hissedilmesidir. Rehberlik ekibi olarak çalışma, yani birkaç rehber öğretmenin aynı okulda birlikte çalışması işbölümünü mümkün kıldığı, rehber öğretmenin iyi olduğu alanda (iletişim, seminer) daha fazla

sorumluluk alıp kendini daha az yeterli hissettiği alanda daha az sorumluluk almasına olanak sağladığı için kişisel tatmini artıran bir durum olarak anlandırılmıştır. Katılımcılar, rehberlik ekibi olarak çalışıldığında işbölümünün daha çok sınıfları paylaşma şeklinde yapıldığı, yapılan işlere göre (psikolojik danışma, eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik) işbölümünün daha az olduğu fakat daha fazla talep edildiği ve daha işlevsel bulunduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, yetki eksikliğini kişisel tatmini azaltan bir etken olarak anlandırmış, bu doğrultuda okulda özerk bir konuma sahip olmama, makro düzeyde eğitim politikalarının belirlenmesinden mikro düzeyde okul yönetiminin kararlarına müdahale edememe; örneğin bir öğrencinin sınıfının değiştirilmesi ya da hangi öğretmenlerin sınıf rehber öğretmeni olup olamayacağı noktasında karar veren değil sadece öneri veren konumunda olmayı bu bağlamda değerlendirmişlerdir. Yetki eksikliğine ek olarak, okul düzeyinde belirginleşen bir sorun ortaya çıktığında rehber öğretmenin inisiyatif olarak (yetki eksikliğine rağmen) soruna müdahale etmesinin beklendiği, bu durumda rehber öğretmenlerin de inisiyatif olarak soruna müdahale etme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir.

*Kişisel tatmin sağlayabilmek senin o işi ideal yapıp yapmadığını düşünmene neden oluyor belki.(K1)*

*Çok iyi para kazanan öğretmenler biliyorum 10.000 lira, 15.000 lira; ama 2500 lira garantiyi tercih ederim.(E5)*

*Mesleki gelişimden kastım şu, ben anlamak istiyorum!(E4)*

*Hem önemseniyor, mesela bir probleme dair bir sonuç almak istediklerinde, okula dair bir problem olduğunda size başvuruları “Rehber öğretmensiz sen senin bunları bilmen lazım.” şeklinde oluyor ama inisiyatif alma meselesi bu herhangi bir alana yönelik karar vermen gerektiğinde, kendi alanıyla ilgili müdahale etmen gereken noktada sana maalesef danışılmıyor; inisiyatif almama izin verilmiyor “Sen orada bir dur bakalım!” deniliyor. Dolayısıyla inisiyatif alabileceğim konular pek çok olmasına rağmen inisiyatif alamıyoruz maalesef.(E2)*

Katılımcılar, okulda değer görmeyi kişisel tatmini artıran bir etmen olarak ele almış; öğretmen ve idarecilerin rehber öğretmene değer vermesini değerli bulduklarını, rehber öğretmenlik mesleğini “en çok değer gören” ve eş zamanlı olarak “en az değer gören” meslek olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, insanlara yardım etmenin verdiği tatmin

duygusunun kişisel tatmini artırdığını fakat “yardım eden” konumunun rehber öğretmenleri daha duyarlı ve daha fazla sorumluluk alan pozisyonuna ittiğini, bu durumun da rehber öğretmenin okulda, günlük hayatındaki kişilik özelliklerinden farklılaşmasına yol açtığını ifade etmişlerdir.

*Ağır bir meslek, çok ağır bir meslek gerçekten. Şimdi insanları dinleme becerin yüksekse zaten insanlar sana anlatmaya başlıyor bu hepimiz için geçerli. Yükü ağır meslek, daha duyarsız daha... Biraz okulda daha ciddiym, normalde olduğumdan daha ciddiym. O da okulda çalışmanın getirdiği bir şey.(K2)*

Katılımcılar, eğitsel başarıya odaklanmış kurumlar olarak tanımladıkları okullarda mesleki başarılarının eğitsel başarı ile doğrudan ilişkilendirilememesinin kendilerini başarılı hissetmelerine engel olduğunu, çalıştıkları kurumların nihai hedefi (akademik başarı) ile mesleki hedeflerinin (öğrencinin kendini gerçekleştirme) birbirini desteklese de dolaylı olarak ilişkilendirildiğini; bu doğrultuda rehber öğretmen olarak kendilerinin okulla ilişkilerinin dolaylı olduğunu vurgulamışlardır. Çalıştıkları kurumlarla ortak hedeflere sahip olmamak, ortaya çıkan sonuçta doğrudan etkiye sahip olmamak yorumunu beraberinde getirmektedir. Bu durum, rehber öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların sonuçlarını somut olarak ortaya koyma ihtiyacına yol açmakta, rehberlik ve psikolojik danışma işinde kullanılan süreçler ve kaydetme prosedürünün standartlarının oluşturulmamış olması nedeniyle söz konusu ihtiyaç karşılanamamaktadır. Diğer yandan, rehberlik ve psikolojik danışma işi ile ilgili başarı kriterleri oluşturulmuş değildir. Dolayısıyla, rehber öğretmen için başarının ölçütü yaptığı işten keyif alma, yaptığı işe inanma gibi iş doyumunu ile ilgili etmenler olarak ortaya çıkmaktadır.

*Bir de biz neye göre başarılı addedeceğiz kendimizi neye göre addetmeyeceğiz? İnanmadığınız bir şeyde, o çocukların başarısı % 90, ama inanmıyorsunuz o sisteme, diyorsunuz ki bu sistem bu çocukların ruh sağlığını bozuyor, robotlaştırıyor falan diyorsunuz. Siz görünürde başarılısınız aslında değil mi? Ama içsel olarak siz başarılı değilsiniz değil mi? (E4)*

*İnanmadığım bir şeyi yapıyor olursam mutsuz bir rehber öğretmen olurum.(K1)*

Katılımcılar, rehberlik ve psikolojik danışmanlık işi ile ilgili başarının ölçütlerini temellendirirken meslek elemanları ya da birlikte çalışılan grupların (öğretmen ve idareciler) meslekle ilgili yanlış beklenti ve inanışları, okul yönetimi ile ilişkilerin başarı/başarısızlıkta belirleyici rol oynaması, öğretmenlerle işbirliği ve ölçme ile ilgili sorunları vurgulamışlardır. Rehber öğretmenlerin yanlış beklenti ve inanışları arasında rehber öğretmeni çok güçlü olarak konumlandırma ve sorumluluk sınırlarını aşarak okul içerisinde vuku bulan her soruna müdahale etme eğilimi dolayısıyla yerine getirebileceğinden çok daha fazla sorumluluk alma ve birlikte çalıştığı her kesimi mutlu etmeye çalışma sayılmıştır. Bazı katılımcılar yüksek puanlarla lisansta yerleştikleri bölümden çok yüksek beklentilerle mezun olduklarını, lisans eğitimi sırasında yapacakları işe dair beklentilerinin gerçekçi olmadığını ifade etmişlerdir.

*Güçlü olduğumuzla ilgili bir yanılsama var. Biz birilerinin bize “sihirli değnek” demesini istemiyoruz ama kendimiz de ters bir şekilde bir şeyi değiştirebileceğimizle ilgili bir düşüncemiz var, değiştiremeyince mutsuz oluyoruz falan. Ama o sorunu yaratan... Sen büyük bir şeyin parçasısın ya, okul sisteminin, toplum sisteminin bir parçasısın. Herkes ne kadar sorumluydu sen de o kadar sorumlusundur aslında. Bu bizi daha az mutsuz kılacaktır diye düşünüyorum.(E4)*

Kesici (2007) tarafından, şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarını belirlemek için 30 şube rehber öğretmeni ile yapılan çalışma sonucunda, şube rehber öğretmenlerine göre 6. sınıf öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları eğitsel etkinlikler, verimli ders çalışma yöntemleri, toplum kurallarını öğrenme, okuma alışkanlıkları kazanma ve bilgilendirilme; meslekler hakkında bilgilendirilme, ilgi ve yeteneklerini fark etme, meslek seçiminde ilgi ve yeteneklerin önemini kavrama; ailevi problemler, kimlik kargaşası, iletişim yöntemleri, içe kapanıklık ve motivasyon eksikliği; karşı cinsle anlaşmazlık problemleri, ispiyonculuk, kıskançlık, alay etme ve iletişim kuramama; anne baba ayrılığı, ailelerin ilgisizliği, ailevi baskı, maddi sıkıntı, ailelerin çocuklarını takdir etmemesi ve ailelerinin bilinçsiz olması konularında yardım alma olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları olarak anlamlandırdığı içerikte eğitsel etkinlikler, toplum kurallarını öğrenme ve maddi sıkıntı maddelerinin yer alması, öğretmenlerin meslekle ilgili yanlış beklentilerini örnekleyecek niteliktedir. İçerik genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin rehber öğretmenlerden beklentilerinin gerçekçi olmayacak kadar yüksek olduğu görülebilir.

Katılımcılar okul yönetimi ile ilişkilerini, mesleki başarının bir ölçütü olarak ele almış, okul yöneticilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği doğrultusunda rehberlikle ilgili sorumluluk almak yerine rehberlikle ilgili sorumluluklarını da rehber öğretmenlere yükleme eğilimi gösterdiklerinde bu durumun rehber öğretmenlerin kendilerini daha az başarılı algılamalarına yol açabildiğini ifade edilmiştir. Öte yandan, meslekle ilgili işleyişte hesap verebilirlik boyutunda yaşanan sıkıntılardan dolayı bazı katılımcıların günlük ya da haftalık olarak okul yöneticisine yaptığı çalışmalarla ilgili bilgi vererek bu açığı kapatmaya çalıştığı belirtilmiştir. Rehber öğretmenin okuldaki mesleki başarısının öğretmen, idare ve müfettiş tarafından eşzamanlı olarak değerlendirildiğinde değerlendirme sonuçlarının birbirinden çok farklı olabilmesi, bir grup tarafından çok başarılı olarak değerlendirilen rehber öğretmenin diğer grup tarafından oldukça başarısız bulunabilmesi, hesap verebilme ile ilgili mesleki sıkıntıya işaret etmektedir. Söz konusu sıkıntının rehber öğretmenler tarafından yapılan çalışmaları görünür kılmamanın yolları aranarak aşılmaya çalışıldığı ifade edilmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleği icra edilirken okul yönetiminin söz konusu iş üzerindeki olumsuz etkilerini (mesleği olumsuzlama, meslekle elemanları ile ilgili “çalışmama” iddiaları, idari işleri reddetme vb.) azaltmak amacıyla bazı katılımcıların farklı donanımlarını (BDT ve askerlik deneyimleri) mesleki hesap verebilirliği inşa etmek amaçlı kullandıkları görülmektedir. Bu çabaların yanı sıra bazı katılımcılar işveren (Milli Eğitim Bakanlığı), RAM’lar ya da Üniversiteler aracılığıyla mesleki hesap verebilirliğin standartlarının geliştirilmesini taleplerini ifade etmektedirler. Katılımcılar, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlikle ilgili sorumluluklarını yerine getirmeleri noktasında kendilerini “rica eden” kişi olarak konumlandırmakta, öğretmenlerle kişisel ilişkilerini bu anlamda kullanmaktan rahatsız olduklarını ifade ederek sınıf rehber öğretmenliği işi konusunda öğretmenlerin rehber öğretmenlere hesap vermesini talep ederek yetki talep etmektedirler. Bazı katılımcılar öğretmenlerle, öğrenci kulüpleri (Meslek Tanıtma Kulübü) ile ilgili işbirliği yapmakta da zorlandıklarını ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapmalarını engelleyen etmen olarak yüksek öğretmen beklentileri dile getirilmiştir.

*Kimin gözündeyim? Ben şey aldım, önceki okulumda (övünmek gibi olsun) 40 öğretmenimden 97, en yüksek notu ben aldım; ama müdürümle aram o kadar kötüydü ki “hiç iş yapmayan adam” pozisyonundaydım. Şimdi müfettişe göre öyle, ki 6 saat kaldı diğeri, ama ben bunu neye borçluyum, somut şey, tamamen istatistikler. Yaptığım çalışmalar var mı, mutlaka var ama hani kime göre,*

*değerlendirmesi nasıl olacak bunun, kim değerlendirecek bizi? Üniversiteler mi yapacak bunu, bunun standardizasyonunu, Milli Eğitim mi yapacak, yani tamamen ruhani bir şey olmaktan çıkmalı bu bence. Böyle olursa, kendimizi kandırırız gibi geliyor bana, bir yerden sonra en azından.(E5)*

*Evet, onay almak için yalvarmak, şirin görünmek zorunda kalmamak isterdim.(K3)*

*Benim muhabbetim iyi hepsiyle.(E3)*

Gür (2010) tarafından sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının yönetmelikteki rehberlik hizmetleri ile ilgili görevleri kabul durumlarını inceleyen çalışmasında, sınıf rehber öğretmenlerinin RPDH Yönetmeliğinde kendilerine atfedilen görevleri kabul düzeylerinin lisans eğitimlerinde rehberlik dersi alıp almama durumlarına göre değişmediğini bulgulamıştır. Bu bulgu ışığında, sınıf rehber öğretmenliği aracılığıyla öğretmenlerin okul rehberlik sisteminin işbirlikçi bir parçası kılınmadığı, bunun yönetmelikle ve öğretmenlere rehberlik dersi verilerek çözülemeyeceği görülmektedir.

### **Pratikte Sistem İçinde İhtiyaç Duyulan Beceriler**

*“Bir şeyi elde etmek için mücadele etmemiz gerekiyor, gerektiğinde tartışmamız, gerektiğinde kavga etmemiz, gerektiğinde stratejik davranmamız falan gerekiyor.”(E3)*

Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlarken, pratikte Milli eğitim sistemi içerisinde ihtiyaç duyulan becerileri bir şeyi elde etmek için mücadele edebilme, mesleki doyumun azalmasıyla baş edebilme ve belirsizlik içinde çalışabilme olarak temellendirmişlerdir.

*Okula ve işimize karşı bağlılığımız gitgide azalıyor.(E3)*

*Bir çocuk kalkıp geliyor, acil bir şeye ihtiyacı var, o sırada senin önceki planladığın her şey kalıyor. (K2)*

*O ana uygun davranabilmek.(K1)*

### **Mesleki Bilgiyle Donanmış Olmak**

Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlarken, mesleki bilgi ile donanmış olmayı mesleki bilginin içselleştirilmesi ve inanılması, mesleki bilgiye uyum sağlama, alan bilgisini

yenileme, alanla ilgili gelişmeleri süreli yayınlar ve basılan kitaplar aracılığıyla takip etme, ücretsiz kurs ve seminerlerden yararlanma ve lisans eğitimi ile yetinmeyerek terapi eğitimi alma ile anlamlandırmışlardır. Mesleki bilginin uygulama alanında işlevsiz kalabildiği durumlar örneklendirilse de, bu durum bazı katılımcılar tarafından çoğunlukla lisans eğitimi sırasında öğrenilen mesleki bilginin mesleki deneyimle birleştiğinde içselleştirilmesiyle açıklanmıştır. Bazı katılımcılar, lisans eğitiminde öğrenilen bilgiyi lisans öğrencisinin kendisine uygulamadığı sürece içselleştirme sürecinin daha fazla zaman alacağını, mesleki bilgiye inanmanın ancak söz konusu bilgiyi doğrudan kendine uygulamakla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleki bilginin içselleştirilmesi tartışılırken bazı katılımcılar ergenlik dönemi ile ilgili teorik bilgilerin gözlemledikleri öğrencilerle örtüşmediğini ifade etmişlerdir. Bazı rehber öğretmenlerin çalışırken temel aldıkları bilimsel bilgiye dair güvensizlikleri ilgi çekicidir. Söz konusu güvensizliğin kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünölmektedir.

*İnandığın şeyi yapmak ya da kendinde var olduğunu düşündüğün şeyi yapmayı ideal gibi anladım ben.(K1)*

*İşe yaradığına, anlamlı olduğuna dair benim bazen şüphelerim oluyor, anlatabiliyor muyum?(E4)*

### **Üniversiteye Seçme Yöntemi Farklılaşmalı**

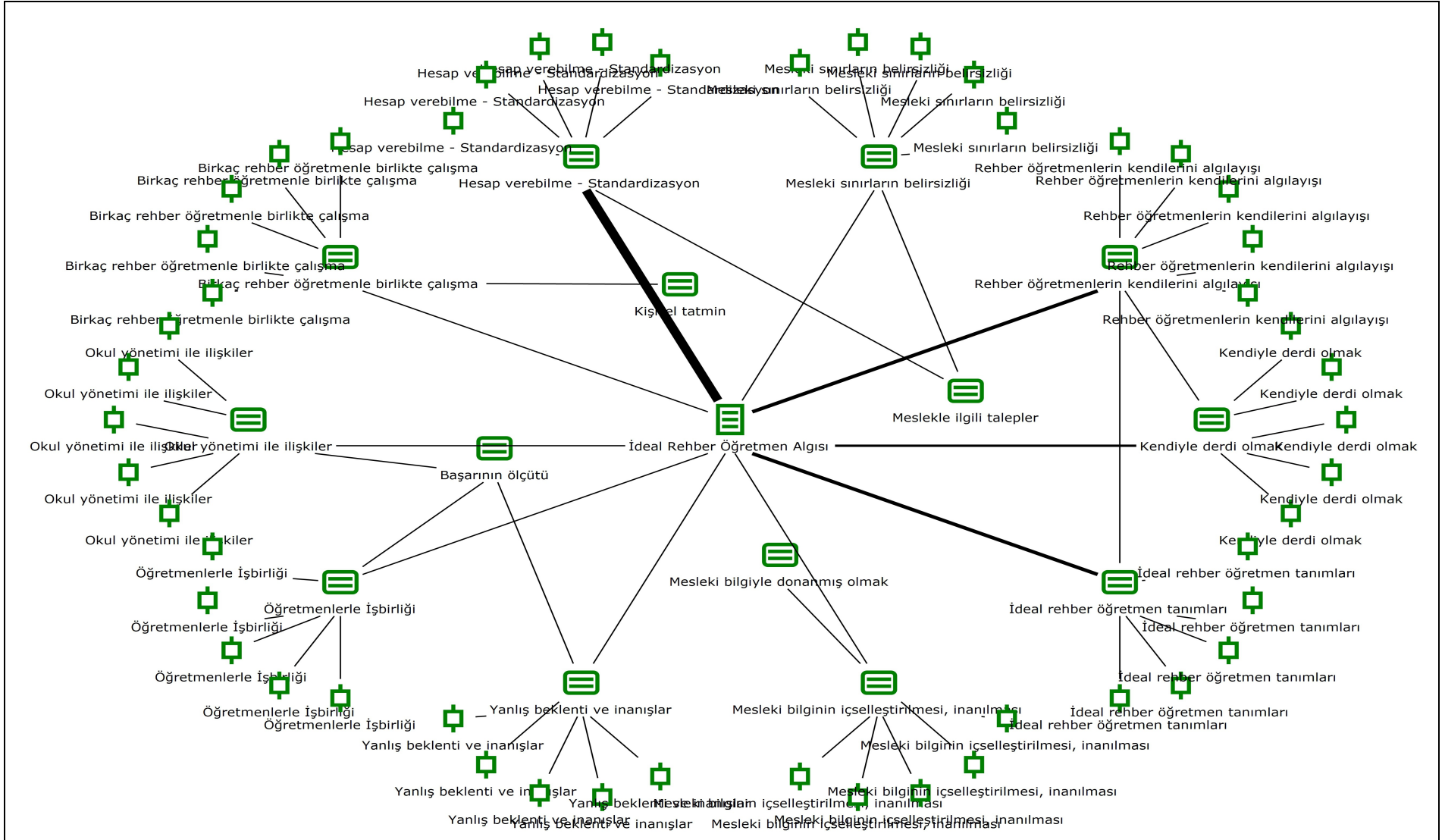
Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlarken, rehber öğretmen ve psikolojik danışman adayının lisans eğitimine üniversite sınavı dışında, iletişime açık, her yaş grubu ile çalışabilecek bireyler arasından seçilmesi ve lisans eğitimi başlamadan önce meslek ve çalışma alanı ile ilgili bilgilendirme yapılmasının ideal rehber öğretmeni yetiştirmenin önkoşulu olarak ifade etmişlerdir.

*En başa gidelim o zaman, biz üniversite tercihlerimizi buna göre mi yapıyoruz, buna göre yapmıyoruz. Yani biz aslında çok bilmeden geldik, kendi adıma öyle söyleyeyim.(E2)*

Akkoyun (1990), PDR ve Psikoloji programlarına öğrenci alınırken ÖSYS kriterlerinin yanı sıra alana yatkınlık kriterlerini baz alan bir seçme yöntemi önermektedir.



Şekil 4-2: İdeal Rehber Öğretmen oturumunda ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri



İdeal rehber öğretmen algısı başlığı altında ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri Şekil 4-2’de gösterilmektedir. Başlığın içeriğinde katılımcıların söylemleri doğrultusunda Kişisel tatmin temasında hesap verebilmenin, ideal rehber öğretmeni tanımlama temasında rehber öğretmenlerin kendilerini algılayışları ve ideal rehber öğretmeni tanımlama temalarının öne çıktığı, hesap verebilme – standardizasyon ve kendi ile derdi olma meselesinin de en fazla zaman alan temalar olduğu görülmektedir.

Bireysel görüşmelerde ideal rehber öğretmen, eğitim sistemiyle bütünleşmiş sorunlar ve çalışma şartlarının beklentileri karşılayamıyor oluşu temel alınarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Bazı rehber öğretmenler rehber öğretmenlerin sayısal yetersizliği ve öğrenci sayısı fazlalığını temel sorun olarak temellendirirken, bazı rehber öğretmenler meslek tanımını sorun olarak anlamlandırmışlardır. Genel olarak mesleği icra edecek olan bireylerin sağduyulu, duygusal kontrolü yüksek, liderlik özelliği olan, kişilerarası ilişkilerde başarılı ve ikna kabiliyeti yüksek bireyler olarak idealize edilmiştir. Mesleki deneyimi fazla olan (10 yıl) rehber öğretmenlerin mesleki beklentilerinin daha düşük olduğu ve kendilerini mesleklerinde daha başarılı algıladıkları, mesleki deneyimi daha az olanların (5 yıl) ise mesleki beklentilerinin daha yüksek ve kendilerini meslekte daha az başarılı algıladıkları görülmüştür. Bazı rehber öğretmenler okul idaresine güvendikleri okullarda daha fazla inisiyatif aldıklarını ifade etmişler, bazı rehber öğretmenler sorumluluk paylaşmadıkları için neredeyse yaptıkları her iş için inisiyatif kullandıklarını belirtmişlerdir.

*Şimdi ben deve miyim kuş muyum, önce onu çözmek lazım. (B3)*

*O yönetmelikteki işlerin hepsini kim yapabiliyorsa o! (B2)*

### **4.3. MESLEKİ EĞİTİM**

Katılımcılar genel olarak lisans eğitimleri ve çalışırken aldıkları hizmet içi eğitimi yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak beceri eğitimi ve uygulamaya dönük alan eğitimi talepleri öne çıkmaktadır. Her alanda olduğu gibi rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında da teori ile pratik arasındaki uçurum, özellikle mesleğin ilk yıllarında yoğun olarak hissedilmekte, mesleki deneyimin artmasıyla bu boşluk kapatılsa da mesleki deneyim arttıkça alana kaynaklık eden teorik arka plandan uzaklaşmaktadır. Alandaki gelişimin hızlı olmasından dolayı bu durum mesleği icra edenler aleyhine bir farklılığa yol açmakta, aynı zamanda alan çalışanlarını farklı perspektiflere sahip “kuşaklara” ayırmaktadır.

**Tablo 4-5:** Mesleki Eğitim oturumunda inşa edilen adlandırmaların özeti

Tema	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi
Beceri Eğitimi eksikliği			2	1,48
			10	7,41
Mesleki Bilgi	Bilgi bombardımanı		1	0,74
	Kutsanmış bilgi		5	3,70
	Bilginin felsefi temelleri	İstatistik	3	2,22
			3	2,22
Kaygı			1	0,74
			7	5,19
Kendi ile yüzleşme	Eğitimi etkileyen algılar		1	0,74
	Gerçekçi olmayan beklentiler		3	2,22
			4	2,96
Mesleki deneyimin sonuçları	Uzmanlık meselesi		3	2,22
	Öğretim görevlilerinin alan deneyimleri		2	1,48
			0	0,00
Ortak olmayan PDR eğitimleri	Okula uygun olmayan yaklaşımlar		6	4,44
			4	2,96
Teorik bilginin uygulamaya elverişli olmaması	Farklı alt kültürlerde ne çalışılabileceği		3	2,22
	İşe vuruk ölçme araçları		2	1,48
	İşe vuruk teknik ve yöntemler		3	2,22
			3	2,22
Uygulama eksikliği	Mesleki rehberlik uygulamaları		3	2,22
	Uygulama alanını tanıma		2	1,48
	Bilginin pekiştirilmemesi		4	2,96
	Vaka görmek		4	2,96
			1	0,74
Yetkinlik algıları	Okul öncesi		3	2,22
	RAM		1	0,74
	İlkokul		4	2,96
	Ortaokul		6	4,44
	Lise		7	5,19
			4	2,96
	Seminer eleştirileri		5	3,70
	Konu ya da içerik özgünlüğü		5	3,70
Çalışırken eğitim alma	Uygulamaya dönük eğitim	Süpervizyon	6	4,44
			1	0,74
	Çalışma alanındaki öne çıkan meseleler bazında eğitim	Eğitsel ve mesleki rehberlik	2	1,48
			2	1,48
	Ekonomik boyut		4	2,96
	Çalışılan yaş grubu bazında eğitim		1	0,74
	Test eğitimi		2	1,48
Terapi eğitimi		2	1,48	

Tablo 4-5'te görüldüğü gibi, katılımcılar mesleki eğitimi beceri eğitimi eksikliği, mesleki bilgi, kaygı, kendi ile yüzleşme, mesleki deneyimin sonuçları, ortak olmayan PDR eğitimleri, teorik bilginin uygulamaya elverişli olmaması, uygulama eksikliği, yetkinlik algıları ve çalışırken eğitim alma temaları çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında en fazla öne çıkan temaların bilgi, yetkinlik algıları ve kendi ile yüzleşme, en az üzerinde durulan temaların kaygı ve beceri eğitimi eksikliği olduğu görülmektedir.

Katılımcıların mesleki eğitimle ilgili diğer bir anlamlandırması da alana kaynaklık eden teorik bilginin dış kaynaklı oluşu dolayısıyla kültürel yapımıza uygun olmamasıdır. Bu durum mesleği icra edenlerin alan bilgisini sorgulamasına, zaman zaman reddetmesine yol açmaktadır. Bilimsel bilginin reddiyle alan bilgisinin yerini kişisel kanaatler ve deneme – yanılma yoluyla elde edilen birikim almaktadır.

*“Bilgiye artık her yerden ulaşılabilir.”(B2)*

### **Beceri Eğitimi Eksikliği**

Katılımcılar mesleki eğitim anlatılarında lisans eğitimlerinde beceri eğitimi eksikliği vurgusu öne çıkmaktadır. Mesleki çalışmalarının temel aracı olarak kullanılan iletişim boyutu ile ilgili dersler alındığı fakat iletişim becerilerini edindirmeye dönük uygulama yapılmadığı ifade edilmiştir. Aynı doğrultuda bazı katılımcılar, rehber öğretmen ve psikolojik danışmanın sahip olması gereken becerilerin neler olduğu konusuna ilişkin teorik bilgilendirme yapılmasına karşın bu becerileri edindirmeye dönük uygulamaların lisans programlarında yer almadığını ifade etmişlerdir.

*Bir beceriyi öğreniyorsun, bir danışmanın hangi becerilere sahip olması gerektiğini öğrendim çok güzel ama bunu hani bunu kime nasıl uygulayacağını, uygulayıp uygulayamayacağını sana kalmış. (K3)*

### **Bilgi**

Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında bilgi teması bilgi bombardımanı, bilginin mutlak bilgi olarak sunulması ve bilginin felsefi temelleri ile anlamlandırılmıştır. Katılımcılar, lisans eğitimi sırasında edindikleri bilginin mesleki becerilerine temel oluşturduğunu; lisansta edindikleri bilgiyi çalışmaya başladıktan sonra uygulama ile birleştirerek mesleki bilgiye dönüştürdüklerini ifade etmişlerdir. Lisans eğitiminde edinilen bilginin mesleki çalışmalar için çerçeve oluşturduğu, söz konusu bilginin mesleki deneyimle birleştiğinde ancak anlam kazandığı

vurgulanmıştır. Erkek katılımcılar askerde görev yaparken psikiyatri ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişler, birçok katılımcı bilgiye artık ulaşmanın çeşitli yollarının olduğunu; dolayısıyla lisans eğitiminde kuramsal bilgidен ziyade uygulama ve beceri eğitiminin öne çıkmasını talep etmişlerdir. Bazı katılımcılar lisans eğitiminde çok fazla bilgi bombardımanına maruz kalmaları dolayısıyla teorik bilginin pekiştirilmesine programda yer kalmadığını iddia ederken, bazı katılımcılar ise lisans eğitimi sırasında aktarılan bazı bilgilerin mutlak, değişmez doğrular olarak sunulmasından rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, lisans eğitiminde sunulan bilimsel bilginin felsefi temellerinden bağımsız olarak verildiğini, bu durumun da bilginin içselleştirilmesi zorlaştırdığını iddia etmiş, bu durumun sonucu olarak, bilim felsefesinden bağımsız sunulan istatistik bilgisinin işlevsizleştiğini ifade etmişlerdir.

*Bilgiye artık her yerden ulaşılabilir. (K2)*

*O kadar çok fazla şeyler öğretiliyor ki bize lisansta o öğrettiği şeylerin, yani o kadar çok fazla şey öğretiliyor ki hiçbir şey öğretilmiyor! (E3)*

*Herhalde benim de en çok, bilgiyi de yadsımamak gerekiyor ama okulda öğrendiğimiz bilgilerden de yaralanarak çalışırken de onları kullandığımızı düşünüyorum, görüşme teknikleri, danışmanlık yapma, alınan verileri yorumlayıp ne yapman gerektiği sonucuna ulaşma... Okulda aldığım bilgileri kullandım yararlandım ama onları bile kullanırken ben hep söylüyorum, ben okuldaki çalışmalarını okulda çalışırken öğrendim. (K1)*

*İlahi bir tondan söylüyor tamam mı, tanrı katından konuşuyor bir adam. (E4)*

### **Kaygı**

Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında kaygı, çalışma alanında çok fazla yer alan ve çalışırken çok zaman ayırdıkları bir tema olarak öne çıkmış, lisans eğitiminde kaygı ve anksiyete ile ilgili eğitimin tanımlama ve sınıflandırmanın ötesine geçmediği ifade edilmiştir. Katılımcılar, rehber öğretmen olarak kendi anksiyetelerini yönetme becerisinin yanı sıra veli ve öğrencinin kaygı ve anksiyetesi ile çalışma becerisine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişler, bu becerilerin lisans eğitiminde PDR öğrencilerine edindirilmesini önermişlerdir.

*Tam olarak ifade edemedim, sınav kaygısı gibi değil, daha genel bir kaygı, içinde bir sürü şey var. Yani nevrozluğumu varan kısmı var. Anksiyete ile ilgili. Bu iki konuda eksik olduğumuzu biliyorum ama niçin bu iki konuda eksik olduğumuzu da hatırlamıyorum (E3).*

### **Kendi İle Yüzleşme**

Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında kendi ile yüzleşme, ideal rehber öğretmen anlatılarında “kendi ile derdi olmak” işlevini yerine getirmenin öncülü olarak, öğrendiği mesleki bilgiyi kendine uygulama doğrultusunda tanımlanmıştır. Katılımcılara göre mesleki bilgiyi edinmenin etkili bir yolu, öğrendiği bilgiyi kendisine uygulayarak kalıcılaştırmaktır. Bazı katılımcılar lisans eğitiminde öğrendikleri kuram ve ölçme araçlarını kendilerine uyguladıklarında bilginin donanım haline geldiğini, dolayısıyla uygulamada çok daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar lisans eğitimi sırasında psikolojik danışmanlığı mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlikten daha “makbul” algıladıklarını ve bu algının desteklendiğini, lisans eğitiminden sonra mesleki rehberlik ve eğitsel rehberliğe daha fazla değer vermeye başladıklarını, bu algının lisans eğitimi sırasında düzeltilmesini önermişlerdir. Bazı katılımcılar, lisans eğitiminin son ergenlikte verilmesinden dolayı ergenlik heyecanlarının mesleki bilgiye olduğundan daha fazla güç atfetmelerine yol açtığını, çalışma çevresindeki yüksek beklentilerle karşılaştıklarında bu beklentileri “gerçekçi” algılama eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar, lisans eğitimi sırasında mesleki yaşantıları ile ilgili çok yüksek beklentilerinin mesleğin ilk yıllarında hayal kırıklıklarına dönüştüğünü, dolayısıyla lisans eğitimi sırasında mesleki beklentilerin gerçekçi düzeye çekilmesini önermişlerdir.

*Herkes seni kurtarıcı olarak görüyordur.(K1)*

*Bunun yansıması olarak da sen de kendini bir şey sanıyorsundur. (E3)*

*Bize öğretilmeyen şey şu: içine girin, yaşayın, bir bakın, ondan sonra neler yapabilirsiniz. İlk baştan itibaren bilgili “Hadi kılıçlarınızı alın gidin savaşın ya da çözün ya da derman bulun”la bir yola çıkıyoruz. (E4)*

*Dikkat edersen genelde son sınıfta PDR mezunlarına baktığınızda şey vardır işte herkesin müthiş idealleri vardır işte çok iyi. Ne bileyim işte insan kaynaklarından, özel eğitimden. (E1)*

### **Mesleki Deneyimin Sonuçları**

Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında mesleki bilgi, lisans eğitiminde alınan teorik bilginin uygulama alanı deneyimiyle etkileşiminin sonucu olarak tanımlanmıştır. Katılımcılara göre lisans eğitimi alana giriş için bilgi altyapısı sağlamakta, alandaki uygulama deneyimi mesleki bilgiyi oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunun kendisini mesleki olarak “uzman” olarak nitelendirmesi ilgi çekicidir. Bazı rehber öğretmenler, “öğretmenlik” sıfatını reddetmek için “uzman” tanımlamasını lisansüstü eğitimden bağımsız olarak kendileri için kullanmaktadırlar. Katılımcılar, alanda çalışma deneyimi olan öğretim görevlilerinin derslerinden edinimlerini okullarda çalışırken daha fazla kullandıklarını ifade etmiş, alanda çalışmamış olan öğretim görevlilerinin derslerini daha az gerçekçi değerlendirmeler olarak konumlandırmışlardır.

*Yani ben birçok şeyi çalışırken öğrendim.(K1)*

*Aynı şekilde genel çerçeveyi oluşturmak lisansta gerçekleşti ama esas neyi nasıl yapacağım bilgisini okula girdikten sonra gözlemledikten ve uyguladıktan sonra öğrendim.(K3)*

*Biz uzman mıyız bu arada?(E5)*

*Alanda çalışan biriyle çalışmayan birinin çocuğa bakış açısında çok fark var. (K1)*

### **Ortak Olmayan PDR Eğitimleri**

Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında PDR lisans eğitimlerinin ortak olmaması mesleki eğitim sorunu olarak anlamlandırılmış, farklı ekollere giriş niteliğindeki kuramsal eğitim yerine okula uygun olan yaklaşım ve yöntem – tekniklere dayanan lisans eğitimi talep edilmiştir. Farklı üniversitelerin farklı gelişim dönemlerinde danışmanlığa odaklandığı iddia edilerek, mezunların çoğunun okullarda çalışması temel alınarak okulda rehberlik ve psikolojik danışmanlık esasına dayalı bir lisans eğitimi önerilmiştir.

### **Teorik Bilginin Uygulamaya Elverişli Olmaması**

Katılımcıların, mesleki eğitim anlatılarında uygulama içermeyen teorik alan bilgisini uygulamakta çok zorlandıklarını belirterek, teorik bilginin okula uygunluğu ve kültürel

uygunluğunu sorgulamışlardır. Teorik olarak hakim olunan mesleki kavram ve kuramların uygulamaya aktarılması ile ilgili zorlanma bazı katılımcıları teorik bilgiden bağımsız olarak çalışma alanının içinde keşfetmeye, bazı katılımcıları ise terapi eğitimi almaya yönlendirmiştir. Bazı katılımcıların ekonomik yoksunluğun eşlik ettiği farklı alt kültürde öğrenci ve velilerle rehberlik ve psikolojik danışmanlık bağlamında ne yapılabileceğine dair lisans eğitiminde donanım sağlanmadığı eleştirilerinin yanı sıra, bazı katılımcılar lisans eğitiminin son sınıfında, eğitim gördükleri kentin kültürel olarak farklı bölgelerinde rehberlik dersine girmenin ve grupla psikolojik danışmanlık sürdürmenin katkılarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, lisans eğitimlerinden sıklıkla ilgi ve yetenek envanteri gibi ölçme araçları, görüşme teknikleri, gelişimsel düzeyler ve ergenlik psikolojisi, istatistiksel yöntemler ve rapor dilini kullandıklarını ifade etmişler; lisans eğitiminin okul ortamında kullanılmaya elverişli teknik ve yöntemlerle zenginleştirilmesini önermişlerdir.

*Bir müddet şöyle bir hisse kapıldım, kitapları, teorik olan her şeyi bir kenara bırakıp “Burada ne oluyor hakikaten” yani ben psikolojik danışman olmasam bir insan olsam, normal bir insan olsam ne yaparım?(E4)*

*Sen mezun ol, mezun olduktan sonra E...’ye tayinin çıksın, E...’de .... Okulu, ilkokulda 600 öğrenci var hepsi aç, sen rehberlik yapmaya çalış. Ben neyin rehberliğini yapacağım, neyin psikolojik danışmanlığını yapacağım diye düşünüyordum ve yapmadım da yani. Ne yapacağım onu bile bilmiyorum yani! (E3)*

Birçok araştırmacı tarafından, Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminin akreditasyonu sağlanırken yerel kültürlerin göz önünde bulundurulması ve kültürel çeşitliliklerin lisans ve yüksek lisans eğitimlerine yansıtılması önerisinde bulunulmuştur (Doğan, 2000; Korkut, 2006; Kararımak ve Aydın, 2007; Erdur - Baker, 2007; akt: Bektaş, 2006). Yeşilyaprak (2009), PDR alanında beklenen değişimlere çok kültürlü PDR yaklaşımlarının önem kazanması ve evrensel kuram ve modellerden yararlanılmasının yanı sıra toplumsal yapı ve sorunlara duyarlı Türkiye’ye özgü modellerin geliştirilmesini de eklemiştir. Erdur - Baker’e (2007) göre alan yazınında var olan araştırma bulguları, kuram ve modellerinin farklı kültür baz alınarak geliştirildiği göz önünde tutularak kuramsal yaklaşımların Türk kültürüne uygunluklarının test edilmesi ve kültürümüze uygun modeller geliştirilmesi nicel çalışmalardan ziyade nitel çalışmalarla mümkündür. Araştırmacılar, Türkiye’de yaşayan baskın ve alt grup kültürlerin sözel ya da sözsüz iletişim biçimlerinin



incelenmesi ve psikolojik danışma modelleri ile harmanlanarak danışma sürecine yansıtılmasını, benzer olarak kültürümüz içerisindeki özgün normlar, alışkanlıklar, kullandığımız sembol ve metaforlar, ödül/cezalar ve danışanın kişilik yapısı ve gösterdiği semptomlar kültürel bağlam çerçevesinde tanımlanıp anlamlandırılarak, sorun tanımlama ve sağaltım sürecine gidilmesini önermektedirler (s. 115-116).

Güven ve diğerlerinin (2009) Türk PDR Dergisi'nin son otuz sayısı (1990 – 2008) üzerinde yaptığı analizde, araştırmaların üzerinde çalıştığı örneklem grubu açısından bakıldığında, üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu saptanmıştır. Burada da rehberlik servisi ile ilgili çalışmaların çoğunlukla hizmet alanlar tarafından bakılarak değerlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Alanla ilgili, meslek elemanlarını veri kaynağı olarak konumlandıran çalışmalara yoğun ihtiyaç duyulmaktadır. Meslekle ilgili kavram ve kuramların yerel kültüre uyarlanması açısından bakıldığında, rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların ilkökul, ortaokul ve lisede çalışırken kullandıkları mesleki bilgi gelişiminin göstergelerinden biri olan söz konusu dergide yayınlanan çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencilerine odaklanmış olması, mesleki bilginin uygulamaya neden elverişli olmadığı sorusuna araştırmalardan gelen cevap niteliğindedir.

### **Uygulama Eksikliği**

Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında uygulama eksikliği, beceri eğitimi ve okul stajlarının artırılması talebine eşlik etmiştir. Katılımcılar lisans eğitiminde mesleki rehberlik uygulamalarının bölümdeki isimler doğrultusunda şekillendiğini, dolayısıyla bazı üniversitelerde uygulamalı olarak mesleki rehberlik eğitimi verilirken bazı üniversitelerde sadece teorik düzeyde kaldığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar staj kapsamında bir ilköğretim, bir ortaöğretim kurumu ve bir liseyi incelemenin onları çalışma alanına hazırlama konusunda çok yararlı olduğunu ifade ederken bazı katılımcılar stajın kısa süreli (bir dönem) olmasının stajı işlevsizleştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Katılımcılar, lisans eğitiminde verilen teorik eğitimin uygulama ile birleşmemesi nedeniyle pekişmediğini, alanın çok geniş olmasından dolayı lisans eğitiminde mesleki bilginin pekiştirilmesine olanak olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar genel olarak lisans düzeyindeki mesleki eğitimin 5 yıl yapılarak 5. yılın tamamen uygulamalı eğitim olmasını, öğrenci psikiyatrik bir tanı aldığında rehber öğretmenin bu durumla nasıl çalışacağı konusunda ders almayı, farklı okul türleri ve RAM'daki mesleki çalışmalarını tanıma olanağına sahip olmayı ve gözetim altında öğrenci ve veli görüşmesi yapmayı talep etmektedirler.

*Sınav kaygısıyla nasıl çalışılır? (K1)*

*Mesleki rehberlikle ilgili ben uygulamanın eksik kaldığını düşünüyorum.*

*Mesleki rehberlikle ilgili uygulamanın olmadığını düşünüyorum ya çok kötü! (E4)*

*Bilgi olarak kalıyor ve sen hayatta göremiyorsun yani hayatta şey yapamıyorsun. Üç tane şey öğretse o üç şeyle çok daha fazla verimli olabilirsin mesela. (E3)*

Korkut (2007) tarafından ilk ve orta öğretim kurumlarında ve Rehberlik Araştırma Merkezi'nde çalışan psikolojik danışmanların mesleki rehberlik uygulamaları ile ilgili düşündüklerini ve deneyimlerinin ortaya konması amacıyla 141 psikolojik danışmanla yapılan çalışmada psikolojik danışmanların dörtte birinin mesleki rehberlik konusunda hiçbir ders almadığı, sadece üçte biri bu hizmetin yaşam boyu olduğunu düşündüğü bulgulanmıştır . Büyükgoze – Kavas (2011) tarafından 34 yüksek lisans ve doktora öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilere bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulama derslerinde verilen süpervizyonun öğrencilere kazandırdığı mesleki beceriler; etkin dinleme (%82), duygu ve içerik yansıtma (%68), soru sorma (%68), yüzleştirme (%50), ve özetleme (%47) becerileridir.

### **Yetkinlik Algıları**

Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında mesleki yetkinlik algıları, eğitim kademeleri ve RAM'da yapılan çalışmalar doğrultusunda şekillenmektedir. Okulöncesi eğitim kurumları ve eğitim kademesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık işi bağlamında hizmet verilen grubun çoğunlukla veliler olması ve okulöncesi çocuğuyla çalışma yöntemlerinin kısıtlı olması (resim) dolayısıyla katılımcıların çoğu kendilerini okul öncesinde yetkin hissetmediklerini ifade etmişlerdir. RAM'da çalışan katılımcı kendini bu kurumda “uzman” gibi hissettiği, psikolojik danışma bağlamında okuldan çok daha fazla vaka takibi yapabildiği gerekçesiyle kendini RAM'da yetkin hissettiğini ifade etmiştir. İlkokulda kendini daha yetkin hisseden katılımcılar bunu gösterdikleri ilginin karşılığını alma, öğrencilerin açık ve ilgili oluşu, çalışmanın sonuçlarını somut olarak gözlemleyebilme ile gerekçelendirmişlerdir. Katılımcıların çoğu kendini ortaokulda yetkin algılamadığını ifade etmiş, bu ifadeyi çabalarının karşılığını alamama ve ilişki kuramama ile gerekçelendirmişlerdir. Bir katılımcı 4+4+4 eğitim sistemi ile beraber 5. sınıflarda çalışmakta çok zorlandığını ifade etmiş, bu durumu davranış problemlerinin bu

sınıflarda yoğunlaşması ile gerekçelendirmiş ve sınıf rehber öğretmeninin olmaması ve sistem değişimi ile anlamlandırmıştır. Bir katılımcı ise 7. sınıflarda çalışmalarının sonucunu alamadığını ve ilişki kurmakta zorlandığını ifade etmiş bu zorlanmayı da gelişimsel nedenlerle gerekçelendirmiştir. Kendini lisede daha yetkin algıladığını ifade eden katılımcılar söz konusu algıyı ergenlerle çalışırken onların yaşam enerjisinden beslenme ve popüler kültürü takip etme ile gerekçelendirirken beraberinde lisede çalışmanın her an tetikte olmayı ve öfke kontrol becerisinin yüksek olmasını gerektirdiğini de ifade etmişlerdir. Katılımcılar genel olarak lisans eğitimi sırasında çalışacakları kademeyi seçmek ve bir kademedede uzmanlaşmayı talep etmektedirler.

*Benim için anasınıfı çok zor, yedinci sınıf çok zor, çok yorucu.(E1)*

*Şu an beşler facia. Benim okulumda da öyle, birçok okuldan duyuyorum hem geçiş süreci hızlı.(E5)*

*İlköğretim çocukları çok net, çok açık, hiçbir şekilde söylediğine inanmak ya da kabul etmek değil de gerçekten söylediğin üzerinde ya da onunla yaptığın çalışmalar sırasında ben çok sorgulayıcı davrandıklarımı ve hiçbir kalıplaşmış hiçbir kısırlaşmış bilgiye sahip olmadıklarından almaya çok daha açık olduklarını düşünüyorum.(K1)*

*Bence bunun ayrıştırılması gerekiyor zaten. Üniversitede mi yapılır, üniversiteden sonra bir tercih yaparsın biraz daha onunla ilgili eğitim alırsın uzmanlaşırsın ona göre mi yapılır bilmiyorum ama bunun bence ayrıştırılması gerekiyor. (E2)*

### **Çalışırken Eğitim Alma**

Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında çalışırken alınan eğitim seminer ve hizmet içi eğitimlerle anlamlandırılmıştır. İl ya da İlçe Milli eğitim tarafından organize edilen seminer çalışmalarının uzman olmayan kişiler tarafından (yaşam koçu, Kişisel gelişim uzmanı) verilmesi, bilimsel içerik ve bilimsel üslubun olmaması, aynı konu ve içerikle tekrar tekrar seminer verilmesi, içerik ya da konu özgünlüğünün olmaması ya da okula uyarlanabilir içerik ve yöntem – tekniklerin olmayışı eleştirileri ifade edilmiştir. Katılımcılar, alan çalışanlarına yönelik seminer ve eğitim faaliyetlerinde, okul ortamı baz alınarak “okulda uygulanabilirlik”

kriterinin planlamada temel alınması ve eğitim veren kişinin okul ortamını tanıyor olmasının söz konusu faaliyetleri daha etkili kılacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, alanda çalışan rehber öğretmenlere yönelik süpervizyon grupları, okulda kullanılabilecek grup eğitimleri, alanla ilgili gelişmeler; şiddet, saldırganlık, siber zorbalık, sosyal medya gibi alanda öne çıkan meselelere dönük çalışma yöntemleri konularının yanı sıra kendilerini eksik hissettikleri eğitsel rehberlik boyutunda da hizmet içi eğitim talep etmektedirler. Katılımcılar alanla ilgili çok fazla paralı eğitimin olmasını eleştirerek travmaya müdahale ve yas gibi işlerinin bir parçası olan konularda bile paralı eğitim faaliyetlerinin olmasına tepki göstermiş, bu tür eğitimlerin maliyetlerinin işveren tarafından ödenmesi ya da eğitimi işverenin vermesini talep etmişlerdir. Katılımcılar, alanda sıklıkla ihtiyaç duydukları TKT, TYT, okul olgunluğu gibi test eğitimlerinin yanı sıra okul ortamında diğer ekollere oranla daha uygulanabilir olan Kısa Süreli Çözüm Odaklı danışma eğitimini işverenin maliyeti üstlenerek vermesini talep etmektedirler.

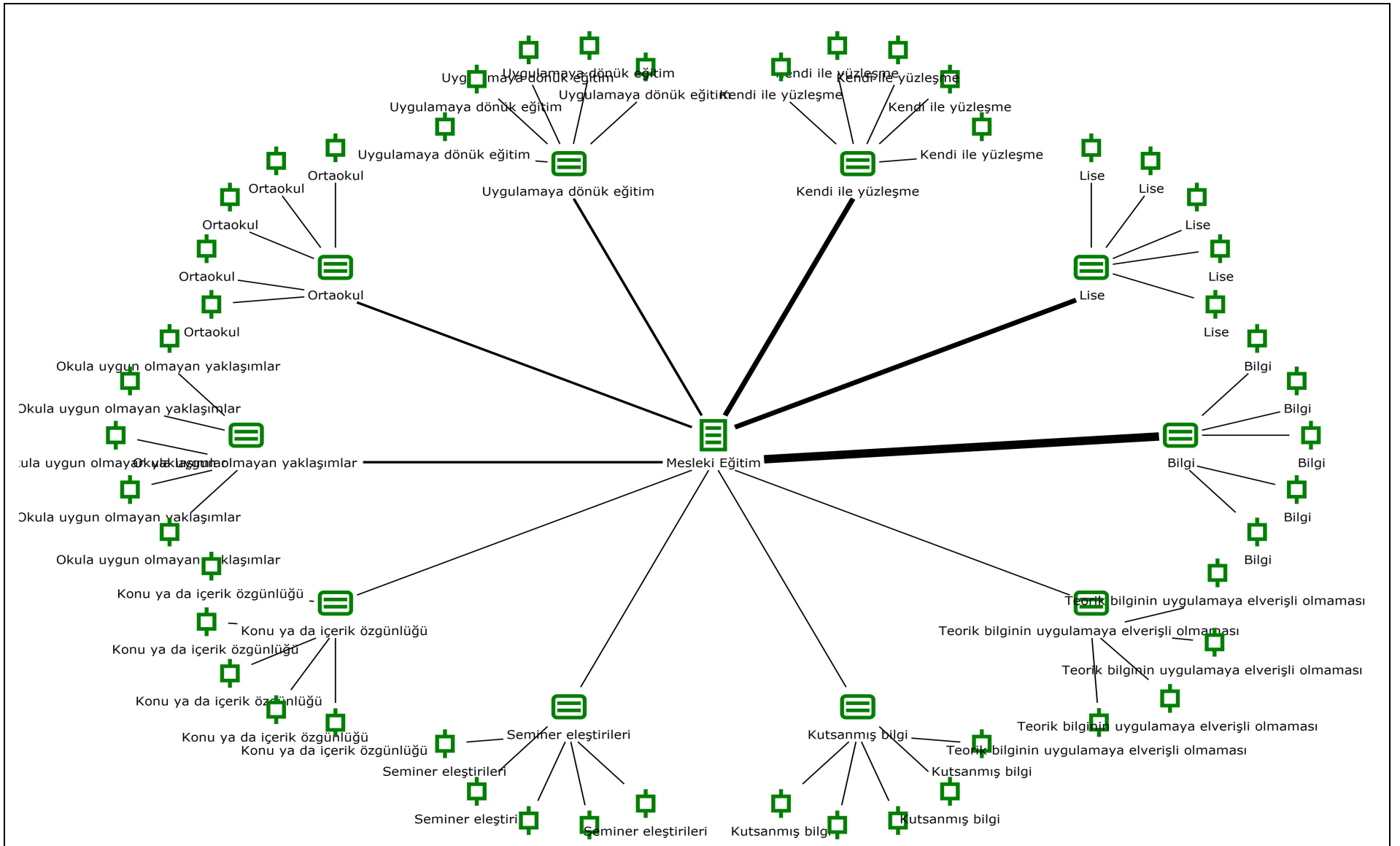
*“Mutlu olmanın yolları” başlık bu yani. Böyle bir saçmalığa bizi de alet ediyorlar, ortamı da; Diğer olayda mesela “yozlaşma”ydı ona da mesela emekli albay geldi, bu adamlar biner lira alıyor, azarladı gitti insanları. (E5)*

*Sosyal medya gerçekten şu anda bizim bence üniversitedeki eğitimde de, o dönemde yaygın olmadığı için bilmiyorum bir ders olarak aslında verilmesinde fayda var. (E1)*

*Yani benim şöyle bir şey, burada dertleri de konuşuyoruz ya, bunların paralı olması benim çok canımı sıkıyor. Travma eğitiminin paralı olması bu enteresan bir durum. (E4)*

Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Leuwerke'nin (2011) 207 meslek elemanı ile Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri araştırmasında, psikolojik danışmanlar programda nadiren süpervizyon alma (% 53), kişisel gelişimi sağlamaya yönelik etkinliklere katılma (%38) ve grup rehberliği etkinlikleri geliştirme (%29) çalışmalarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Şekil 4-3: Mesleki Eğitim oturumunda ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri



Mesleki eğitim başlığı altında ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri Şekil 4-3'te gösterilmektedir. Başlığın içeriğinde katılımcıların söylemleri doğrultusunda bilgi, kendi ile yüzleşme ve yetkinlik temasında lise anlatılarının öne çıktığı görülmektedir.

Özyürek (2010) tarafından 345 PDR 4. sınıf öğrencisiyle psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin yaptıkları okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili uygulamaların saptaması amacıyla yapılan çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin sadece % 36'sının okulda bir PDR programını değerlendirmeye yönelik bir uygulama yaptıkları, % 72'sinin sosyometri, otobiyografi, problem tarama listesi, kim(dir) bu gibi tekniklerle bireyi tanıma teknikleri ile ilgili uygulama yaptıkları, % 56'sının yetenek ve kişilik envanteri ile ilgili uygulama yaptıkları, öğrencilerin % 28'inin öğrencilerle, % 12'sinin velilerle görüşme yaptıkları saptanmıştır. Program değerlendirme, bireyi tanıma tekniklerini uygulama ve görüşme yapma gibi çalışma alanının temel pratiklerinin oranlarının oldukça yetersiz olduğu görülmekte, lisans eğitiminde daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bireysel görüşmelerde mesleki icracılar mesleki eğitimi uygulama ve çalışma alanına uygunluk açısından yetersiz olarak değerlendirmiş, lisans eğitiminin en az 6 yıl olmasını önerisinin yanı sıra lisans eğitiminin uygulama ağırlıklı daha yoğun bir eğitim programının kullanılması önerilmiştir. Lisans eğitiminde son yıl haftada bir gün olarak programda yer alan stajın da haftada 5 gün olmak kaydıyla bir yıllık süpervizyon eğitimi şeklinde revize edilmesi önerilmiştir. Kademe tercihleri değişmekle beraber rehber öğretmenlerin tamamı bir kademede uzmanlaşmanın lisans eğitimi sırasında gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

*İnturn niye yok mesela? (B3)*

*...bunları 4 yılda öğretemezsin ki! (B2)*

#### **4.4. MESLEKİ DOYUM (MEMNUNİYET/MEMNUNİYETSİZLİK) ALGILARI**

Katılımcıların mesleki doyum algılarında memnuniyetsizlik öne çıkmakta, memnuniyet ise mesleki icracının beklentilerini karşılayan çalışma koşullarının oluşturulabilmesine bağlı olarak inşa edilmektedir. Mesleki bilgi ve donanım eksikliği, çalışma ilkelerinin paydaşlar (öğretmenler, okul yönetimi) tarafından paylaşılmaması, paydaşlar ve hizmet verilenlerle (veli ve öğrenciler) işbirliğinin sağlanmasında yaşanan sıkıntılar memnuniyetsizlik inşa edilirken öne çıkan söylemler olmuştur.

**Tablo 4-6:** Mesleki doyum oturumunda inşa edilen adlandırmaların özeti

Tema	Üst Kod	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi		
Daha Verimli Çalışmak İçin Talepler	Çalışma Ortamı			3	1,88		
		Mesleki Bilgi Eksikliği		2	1,25		
		Adli, İdari Ve Sosyal Sorumluluk		7	4,38		
		Okulda Yalnız Olmak		2	1,25		
Memnuniyetsizlik	Mesleki Sınırların Belirsizliği	Süreçlerin Standartlaştırılmış Olmaması		6	3,75		
				2	1,25		
	İşbirliği Sağlayamama	İşbirliği Sağlayamama	Danışanla İşbirliği Sağlayamama		3	1,88	
					1	0,63	
			Velinin Bilgiçlik Taslaması		8	5,00	
					4	2,50	
			Öğretmenlerle İşbirliği Sağlayamama	Öğretmenlerin Mesleki Sınırlarını Aşmaları		1	0,63
						3	1,88
			Kişisel İlişkiler Doğrultusunda İşbirliği Sağlama	Güven Sağlayamama		1	0,63
						3	1,88
			Mesleki Sorunların Konuşulamaması			10	6,25
						5	3,13
	İdare İle İşbirliği Sağlayamama			2	1,25		
				1	0,63		
Yönetmeliğin Rehber Öğretmene Karşı Kullanılması			6	3,75			
			3	1,88			
Danışanın Sorumluluk Almak İstememesi	Gönüllülüğü Sağlayamama		3	1,88			
			1	0,63			
Mesleğin Değersizleştirilmesi			3	1,88			
			3	1,88			
Mesleği Aşan Beklentiler		"Önceki Rehber Öğretmen Gibi Çalışma" Talepleri	4	2,50			
		Meslekle Uyuşmayan Beklentiler	1	0,63			

Tema	Üst Kod	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi		
Memnuniyetsizlik	İş Yoğunluğu	Öğrenci Sayısının Fazlalığı		1	0,63		
		Evrak Yoğun İşler		7	4,38		
		Özel Eğitimle Çalışmak İstememe		1	0,63		
		Vakayı Takip Edememek		1	0,63		
		Yönlendirememe		1	0,63		
	Çaresizlik	Yaşantı Olarak Uç Vakalar	Velilerin Maddi Olanaksızlıkları	Cinsel İstismar	2	1,25	
					20	12,50	
					1	0,63	
	İşe Yaramadığını Hissetmek	Sonuçların Ölçülememesi			2	1,25	
					7	4,38	
	Öğrenci Ve/Veya Veliden Olumsuz Geribildirim Almak				1	0,63	
	Memnuniyet	Yardım Eden Olmak	Alternatif Bakış Açısı Sunmak		4	2,50	
					1	0,63	
				Gönüllü Danışmanla Çalışmak	Gönüllülüğü Sağlamak	1	0,63
Değerli Hissetme					2	1,25	
					1	0,63	
Olumlu Sonuçlar Almak		Olumlu Değişimi Gözlemlemek	Danışanı Rahatlatma		2	1,25	
					1	0,63	
					4	2,50	
		Mesleki Olarak Geliştiğini Hissetmek	Mesleki Olarak Kendini Snamak			1	0,63
						7	4,38
	Öğrenci Ve/Veya Veliden Olumlu Geribildirim Almak			Başkalarına Önermesi	2	1,25	
	Öğrencinin Velinin Danışmana Güveni		3	1,88			

Tablo 4-6’da görüldüğü gibi, katılımcılar mesleki doyumlarını daha verimli çalışmak için talepler, memnuniyetsizlik ve memnuniyet temaları çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Memnuniyetsizlik teması mesleki bilgi eksikliği; adli, idari ve sosyal sorumluluk, okulda yalnız olmak, mesleki sınırların belirsizliği, işbirliği sağlayamama, danışanın sorumluluk almak istememesi, mesleğin değersizleştirilmesi,



mesleği aşan beklentiler, iş yoğunluğu, çaresizlik, işe yaramadığını hissetmek ve öğrenci ve/veya veliden olumsuz geribildirim almak içeriği ile anlandırılmıştır. Memnuniyet teması içeriğinde yardım eden olmak, değerli hissetme ve olumlu sonuçlar almak yer almıştır. Katılımcıların mesleki doyum anlatılarında en fazla öne çıkan temanın memnuniyetsizlik bağlamında çaresizlik (cinsel istismar) olduğu, en az üzerinde durulan temanın daha verimli çalışmak için talepler olduğu görülmektedir.

*“Onu tek başına omuzlamak çok ağır, yani anlatabiliyor muyum?” (K2)*

### **Daha verimli çalışmak için talepler**

Rehber öğretmenlerin mesleki doyumunu temellendiren anlatılarında daha verimli çalışmak için öne çıkan talepler bireysel görüşmenin yapılabilmesine olanak sağlayan bir rehberlik servisi ile başlayarak, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde tanımlanan çalışma koşullarının sağlanması yönündedir.

*Şekilsel yönden biz iki kişi aynı odada çalışıyoruz. Bir odamız daha olsaydı veya bir ayrı görüşme odamız olsaydı daha verimli çalışırdık.(K3)*

### **Memnuniyetsizlik**

*“Bu sorular ergen kültürüne ne kadar uzak olduğumuzun göstergesi.” (E4)*

Katılımcıların mesleki doyum anlatılarında rehber öğretmenlerin mesleki bilgilerinin eksikliği, ergenliğe dair teorik bilgilerin eksikliği ya da uygulama alanıyla örtüşmemesi öne çıkmaktadır.

Katılımcılar adli sorumluluğu, cinsel taciz ve aile içi şiddet kendilerine yansıtıldığında izlenecek yolu bilmeme, yasal bildirimde bulunulduğunda olumsuz tepki ve tehdide maruz kalma ve okul idaresi ya da Milli Eğitimden olumlu destek alamama boyutlarıyla anlandırmışlardır. İdari sorumluluk ise teftişle ilişkili olarak, hesap verebilirliğin mesleki standartlarının oluşmamış olmasından kaynaklanan kaygılarla anlandırılmıştır. Katılımcılar sosyal sorumluluğu, aile içi şiddet ya da cinsel taciz gibi vakalarda yasal bildirimde bulduklarında, özellikle küçük yerleşim yerlerinde olayla ilgili gizliliğin sağlanamaması ve durumun afişe olmasının olumsuz sonuçları olarak anlandırmışlardır. Okulda tek rehber öğretmen olmak, bazı katılımcılar için okuldaki mesleki yaşantıların kişiselleştirilmesi, diğer bir ifade ile rehber öğretmenin okuldaki konumu ve bakış açısının meslekten çok kişiye mal edilmesi sorununa yol açmaktadır. Katılımcıların

memnuniyetsizliklerini temellendirirken değindikleri mesleki sınırların belirsizliği ve mesleki süreçlerin – kayıt sürecinin standartlarının oluşturulmamış olması anlatıları, mesleği adlandırma anlatılarında sunulduğu için tekrar değinilmeyecektir. Katılımcılar, mesleki sınırların belirsizliği ve hesap verebilirliğin standartlarının oluşturulmamış olmasını mesleki memnuniyetsizliğin nedeni olarak konumlandırmışlardır.

*Diğer türlü de, haberin olmayan bir şey yüzünden suçlanabilirsin. Bildiklerin yüzünden kaygı duymayan başka bir şey, bir de bilmediklerin yüzünden de kaygılanman gerekebilir. Okulla ilgili her meselede her şeyde sen de ortaksındır.(E4)*

*Bir de tek rehber öğretmen olunca bir süre sonra rehber öğretmenle değil de E2 ile ilgili bir şeymiş gibi bu algılanmaya başlanıyor sanki.(E2)*

Katılımcılar memnuniyetsizliklerini temellendirirken işbirliği sağlayamama çerçevesini danışanla işbirliği sağlayamama, öğretmenlerle işbirliği sağlayamama, kişisel ilişkiler doğrultusunda işbirliği sağlama, güven sağlayamama, mesleki sorunların konuşulamaması ve idare ile işbirliği sağlayamama doğrultusunda anlamlandırmışlardır. İşbirliği sağlayamama katılımcılar tarafından, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde idareci ve öğretmenler için tanımlanan rehberlikle ilgili sorumlulukların yerine getirilmemesinden hareketle tanımlanmış, bu durumun rehber öğretmenleri işlevsizleştirmeye varan sonuçlarının olduğu ifade edilmiştir. Danışanla işbirliği sağlayamama ise genel olarak öğrenci velisine ulaşılamaması, velinin okula gelmemesi ya da veli ile ilişki kurulamaması olarak tanımlanmıştır. Öte yandan, okula gelen ve rehber öğretmenle görüşmeyi kabul eden velilerin rehber öğretmenin konumunu reddetmesi, rehber öğretmeni ikna etmek ya da kendini savunmak amacıyla gelmesi, internet ya da medyadan edindiği argümanları rehber öğretmene karşı kullanması, rehber öğretmenin ebeveyn olup olmama durumunun sorgulanması da işbirliğini engelleyen etmenler olarak anlamlandırılmışlardır. İşbirliğinin sağlanamamasının, memnuniyetsizliği aşan mesleki sorgulamaları tetiklediği ifade edilmiştir.

*Ben hakikaten okulda ne yaptığıma dair, orada niye bulunduğuma dair gerçekten sıkıntılarım var.(E2)*

*Gelmesi gerek, ebeveynlik rolünü yerine getirmesi gerek ama ortada ebeveyn göremiyorum ben.(E4)*

*İlköğretim velilerinde özellikle daha fazla görüyorum; daha bilgiçlik taslama, senin üstüne çıkma, “ben senden daha üstünüm” direk eğitime çabasına*

*giden bir şeymiş gibi orada. Lisede daha az oluyor ama ilköğretimde televizyonlarda, gazetelerde edinilen şeyler.(K2)*

Katılımcılar, mesleki memnuniyetsizliği anlamlandırırken öğretmenlerle işbirliği sağlayamamalarını özellikle yaş ortalamaları yüksek sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenin okuldaki işlevlerini reddetmeleri ve rehber öğretmenlerin mesleki alanlarını kendi alanları addetme, dolayısıyla bu çalışmalarını kendi alanlarına müdahale olarak algılamaları ile gerekçelendirmektedirler. Bu durumu aşmak için öğretmen sayısı az olan okullarda bazı katılımcılar öğretmenlerle yakın ilişkiler kurmak için çaba ve zaman harcadıklarını, rehber öğretmen işlevlerini kişisel ilişkileri aracılığıyla yerine getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, veliler tarafından rehber öğretmene güvenin rehber öğretmenin ebeveyn olup olmaması doğrultusunda sorgulanmasının yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin de rehber öğretmene güvenini ebeveyn olup olmaması ile ilişkilendirildiği ifade edilmiştir. Katılımcılar söz konusu sorgulama ve güvensizliğin, rehber öğretmen ve psikolojik danışmanın iş ve işlevlerinin yeterince bilinmemesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlamışlardır. İşbirliği sağlayamamanın gerekçelerinden biri olarak rehber öğretmenler ilçe ya da il bazında bir araya gelip yaşanan sıkıntıları konuşamadıklarını; sene başı, sene ortası ve sene sonunda RAM aracılığıyla yapılan rehber öğretmen toplantılarında bu konuların dile getirilmesinin söz konusu toplantılara prosedürü yerine getirme dışında işlevler katarak bu toplantıları daha anlamlı hale getireceğini ifade etmişlerdir.

*Birisinin ille sana “şu yapılacak bu yapılacak” demesine gerek yok yapılacak bir şeyler vardır. Olmuyor bir türlü. Yani sen orada etkili olamıyorsun. Bir şeye yaramıyor yaptığın işler, müdahalelerin bir şeye yaramıyor. Ondan sonra artık sen de geri çekilmeye başlıyorsun.(E2)*

*Rehber öğretmen olmanın anlamını rehber öğretmen olmayanlarla da çalışmak lazım. (K1)*

*Çocuk yoksa hani “sen bir çocuğa ne yapılır, nasıl yaklaşılır bilemezsin” gibi.(K3)*

Katılımcılar, mesleki memnuniyetsizliği anlamlandırırken okul yöneticileri ile işbirliği sağlayamamalarını, idarenin mesleklerinden bağımsız taleplerini geri çevirdiklerinde bu durumun kendilerine karşı “rehber öğretmen çalışmıyor” söylemiyle geri dönebilmesi, rehberlikle ilgili yapacakları çalışmalar için idarenin onayını almak zorunda olmak, idare ile

rehber öğretmen ilişkisinde sorun yaşanması durumunda rehber öğretmenin okulda işlevsizleşmesi gerekçeleri ile temellendirmiş, rehberlik ve psikolojik danışmanlık işi ile ilgili idare desteğini sağlamak için idare ile iyi ilişkiler kurma ya da idari işlere yardım etme gibi stratejiler kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bazı katılımcılar rehberlik servisinin idareden bağımsız olarak konumlandırılmasının bu sıkıntıları ortadan kaldıracabileceğini ileri sürmüşlerdir. Katılımcılar, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin rehber öğretmenleri, onlar için tanımladığı sorumluluklar doğrultusunda yetkilendirmediğini, söz konusu yönetmeliğin sınıf rehber öğretmenleri ve okul yönetimi için tanımladığı sorumluluklarda ise idareye karşı sorumlu kılınmasının işleyişte ciddi sıkıntılara yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda bazı katılımcılar, söz konusu yönetmelikte tanımlanan sorumluluklar konusunda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik servisine, okul rehber öğretmenleri ve okul idaresinin RAM'a karşı sorumlu kılınmasını önermişlerdir. Bazı katılımcılar okul yönetiminin kendilerinden talep ettiği idari işleri reddettiklerini, bu durumda kendi işlerini hesap verebilmek için çok iyi yapmaya çalıştıklarını; diğer katılımcılar ise idare ile işbirliği sağlayabilmek amacıyla kendilerinden talep edilen idari işleri geri çevirmediklerini ifade etmişlerdir. Okul yönetimi ile işbirliği sağlanamadığında, okul idaresinin yıllık plan (Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yıllık Planı) dışında taleplerde bulunabildiği de ifade edilmiştir.

*İşte ama böyle kişisel ilişkilere kalmamalı aslına bakarsan. İdarenin inisiyatifine kalmamalı iş.(K3)*

*Tamam, ben psikolojik danışmanım onu yapmam bunu yapmam ama rehberlik kısmını da iyi yapmak lazım, göz doldurmak gerekiyor o anlamda.(E5)*

Akbaş (2001) tarafından yönetici, psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenleri arasında sağlanan işbirliğinin incelendiği araştırmada rehberlik hizmeti etkinliğinde yönetici algıları ile psikolojik danışman algıları arasında düşük düzeyde tutarlılığın olduğu belirlenmiştir. İşbirliğinin yüksek düzeyde olmasına yol açan faktörlerin yüksek idare desteği, geliştirici iletişim, olumlu PDR anlayışı, psikolojik danışmanın çaba ve motivasyonu, isteklilik, eğitim ve gelişime önem verme, koruyucu ve önleyici rehberlik anlayışı, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, sorumlulukların yerine getirilmesi, danışman rolünün benimsenmesi, öğrenci sayısının azlığı ve yüksek düzeyde veli katılımı olduğu; işbirliğinin düşük düzeyde yapılmasına yol açan faktörlerin ise, düşük idare desteği, engelleyici iletişim, olumsuz PDR anlayışı, danışmanın düşük motivasyonu, danışman rolünün benimsenmemesi, isteksizlik, sorun çözmeye yönelik rehberlik anlayışı,

sorumlulukların yerine getirilmemesi, ders programlarının yoğunluğu, yönetmeliklerin yetersizliği, veli katılımının azlığı, öğrenci ihtiyaçlarına duyarsızlık ve öğrenci sayısının fazlalığı olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılar, mesleki memnuniyetsizliği anlamlandırırken okul yöneticileri ile işbirliği sağlayamamaları durumunda yönetmeliğin kendilerine karşı kullanılmasını, rehber öğretmene görevlerini yazılı olarak bildirme ve belirli bir zaman dilimine sığdırılması mümkün olamayacak işlerin (yönetmelikte yer aldığı gerekçesiyle) alt alta sıralanıp bir haftada yapılmasının istenmesi gibi durumlarla örneklendirmişlerdir. Okul yönetiminden yapılacak işler için onay istemek zorunda kalmak ve mesleklerini icra ederken idari engellerle karşılaşmak katılımcılar tarafından memnuniyetsizlik nedeni olarak anlamlandırılmıştır.

*Bu yani “Patron sensin” ... “Patron sen değilsin patron hukuk” dediğin zaman o ona göre bir şey oluyor, “ha demek hukuk mu” diyor “O zaman ben sana patronluğumu hukuk üzerinden göstereyim.”(E3)*

*Mesela ben yoluma idari engeller çıktığında çok mutsuz oluyorum, çok sinir oluyorum. “Niye bu işi ben yapıyorum” diye sorguluyorum öyle zamanlarda.(K3)*

Katılımcılar, mesleki memnuniyetsizliği anlamlandırırken danışanın sorumluluk almak istememesini, velilerin kendi çocuklarının davranışlarından dolayı diğer öğrencileri, öğretmenleri ve idareyi suçlaması ve zaman zaman diğer öğrencilerin suçlanmasına okul idaresi ve öğretmenlerin bazı öğrenci ya da öğrenci gruplarını ötekileştirerek ortak olması olarak temellendirmişlerdir. Öğretmen ve idarenin müdahil olduğu, öğrenci ya da öğrenci gruplarını ötekileştirme ya da etiketlenmenin eşlik ettiği durumlarda bazı katılımcılar gönüllülük sağlamakta zorlandıklarını ifade etmişleridir. Katılımcılar mesleki memnuniyetsizliklerinin nedenlerinden biri olarak mesleğin değersizleştirilmesini son yıllarda psikolojik danışmanlık ile aynı ya da yakın anlama sahip “meslek grupları” olarak sunulan aile koçu, eğitim koçu, yaşam koçu, NLP uzmanı, kariyer uzmanı gibi sıfatların birkaç hafta ya da birkaç aylık eğitimlerle edinilmesi ile anlamlandırmış, adı geçen “meslek gruplarının” söz konusu eğitimlere katılmak için aranan koşulların azlığı ve belirsizliğini vurgulamışlardır. Bazı katılımcılara göre bu durum, veli, öğretmen ve öğrencilerde rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleki donanımlarının birkaç haftada edinilebileceği ve kolaylıkla alınıp satılabileceği imajına yol açmaktadır. Bazı katılımcılar,

öğrenci sayısı ile orantısız rehber öğretmen atama (2500'e 1) ya da bir rehber öğretmeni birkaç okulda görevlendirme uygulamalarını Milli Eğitim Bakanlığı'nın da mesleğin değersizleştirilmesine katkıda bulunması olarak anlamlandırmakta; rehber öğretmenin işlevini yerine getirmesini engelleyen bakanlık uygulamalarını da rehber öğretmeni değersizleştirmeye katkı olarak algılamaktadırlar.

*Kötüler diğer çocuklar, diğer aileler. İşte B... 'dan gelen, dışarı kötülüklerle dolu öyle tarif edilir ya. (E4)*

*İki bin beş yüz kişilik bir okula tek rehber öğretmen atanması ya da olması aslında bu işi yapan kişilerin bile bu işi yapan kişilere duyduğu saygı ile ilgili bir şey bence. (K1)*

*Her yerde alınıp satılabilen bir şey, bulunabilen bir şey değersizmiş gibi; rehberlik, kişisel gelişim, NLP vesaire, sadece bilgiden ibaretmiş gibi algılandığı ve senden de o şekilde alınabileceğini düşündükleri zaman ben orada açıkçası veliyi... Yani öyle bir pozisyonda yer almak istemem. (E4)*

Yeşilyaprak (2009), Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA) tarafından her 250 öğrenciye 1 psikolojik danışmanın hizmet vermesi normunun benimsendiğini, Türkiye'de 1 psikolojik danışmana 905 ila 2836 öğrenci düştüğünü aktarmaktadır.

Katılımcılar, mesleki memnuniyetsizliği anlamlandırırken öğretmen ve velilerin rehber öğretmenin kısa sürede öğrenciyi değiştirmesi, her koşulda her öğrenciye terapi hizmeti sunması gibi beklentileri mesleği aşan beklentiler olarak tanımlamış ve mesleki memnuniyetsizliği artıran etmenler olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar, okulda verecekleri hizmetin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ve okulun ihtiyaçları doğrultusunda belirleniyor olmasına rağmen, her iki etmeni de aşarak okul yönetimi, öğretmenler ve velilerin temel beklentilerinin “önceki rehber öğretmen” üzerinden şekillendiğini; önceki rehber öğretmen tarafından yapılan çalışmaların, rehber öğretmenin okuldaki rolünü belirlemede yönetmelik ve okul ihtiyaçlarından daha fazla etkili olduğunu; dolayısıyla yeni atandıkları okullarda önceki rehber öğretmenin çalışma sistemi ile ilgili bilgi almak için zaman ve çaba harcamak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ders anlatmak, sınav yapmak, üst araması yapmak gibi meslekle uyuşmayan beklentilerin, rehber öğretmenlerin idare ile ilişkilerinin yanı sıra mesleki memnuniyetlerini de olumsuz etkilediği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

*Biri senden birini değiştirmeni istiyorsa o keyifsiz bir şeydir.(E4)*

*Benden istenmişti mesela idari iş, geçen yıl gittiğimde ilk. M¼d¼r yardımcısı “nceki yapıyordu” dedi bana. (E5)*

Katılımcılar, mesleki memnuniyetsizliği anlamlandırırken çalışma alanının çok geniş olmasını memnuniyetsizliğin gerekçelerinden biri olarak konumlandırmışlardır. Mesleği adlandırma anlatılarında mesleğin içeriği ile ilgili belirsizlik temasının bileşenlerinden biri olarak ele alınan çalışma alanının genişliği, bu bl¼mde zet olarak sunulacaktır. Katılımcılar rehber ğretmen olarak yaptıkları işin hiçbir zaman tamamlanmış olamayacak kadar geniş sınırlara sahip olmasını, ğrenci sayısının meslek elemanının yetemeyeceği kadar fazla olabildesini, norm kadro sayısı kadar atama yapılmamasını, rehberlik bağlamında yoğun evrak işlerinin zaman almasını, iş yoğunluğundan dolayı psikolojik danışmanlık bağlamında vaka takip edememeyi mesleki memnuniyetsizlik nedenleri olarak konumlandırmakta, söz konusu yoğunluktan dolayı özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili işleri rehber ğretmen yerine özel eğitim ğretmenlerinin yapmasını talep etmektedirler.

*Hakikaten ben de kendimi hiçbir zaman tam bulamıyorsam hep eksik buluyorsam bu meslek beni doyuramaz. Hep bir g¼n bir şeyler eksik hissine kapılabiliirim değil mi?(E4)*

*Ben ... İlinde kendimi tamamen saldım, iki bin iki y¼z ğrenci, nasıl şey yapabilirsin?(E1)*

Katılımcılar, mesleki memnuniyetsizliği anlamlandırırken mesleki olarak çaresizlik hissettikleri durumları ynlendirememe, yaşantı olarak u vakalar ve velilerin maddi olanaksızlıkları ile rneklemişlerdir. Velilerin maddi durumunun özel sağlık kuruluşlarının ocuk psikiyatristi polikliniğine ödeme yapamayacak derecede kısıtlı olduğu ya da çalışılan il ya da ilçede ocuk psikiyatristinin olmayışı nedeniyle psikiyatriste ynlendirememe durumunu katılımcılar mesleki çaresizlik olarak adlandırmaktadırlar. Katılımcılar, maddi olanakların oldukça kısıtlı olduğu vakalar ve cinsel istismar vakalarında yoğun çaresizlik yaşadıklarını ifade etmişler, erkek bir katılımcı istismara uğrayanın erkek ğrenci olduğu durumda yaşadığı çaresizliğin fazlalaştığını dile getirmiştir. Cinsel istismar vakalarında yasal prosed¼r¼n her zaman çocuğun yararına olamayabileceği, yasal s¼re takip edildiğinde çocuğun daha fazla zarar görme ihtimalinin varlığının bazı rehber öğretmenlerde kaygı d¼zeyini y¼kselttięi vurgulanmıştır. Katılımcılardan birinin paylaştığı bir ensest vakası, tartışmaya açıldıktan on dakika sonra katılımcıların olumsuz duygularının yoğunlaşması

üzerine bir katılımcının “bu konuyu kapatma” teklifi kabul edilerek tartışma sona ermiştir. Vakanın rehber öğretmenlerden oluşan bir grupta tartışılmamış olması, rehber öğretmenlerin bu tür vakalarla çalışmakta zorlanmalarının bir göstergesi olarak anlamlandırılmıştır.

*Yine bizim dönemde geldi bir tane çocuk psikiyatristi bir kişi özel bir hastanede çalışıyordu, gönderiyorsun ama yer yok yani. Daha doğrusu uzman yok, nereye gönderebilirsin?(E1)*

*Yani yoğun bir kaygı yaşıyor ne olacağına dair ve sen orada diyorsun ki “ne anlatayım ki ben buna, ne diyeyim ki!” Yok, yani bir şey yok! Aksine bir anlamda “O benden daha güçlü” diyorsun yani. “Hala ayakta olduğuna göre benden daha güçlü.” Sana bakış açısı gerçekten yani yardım, yani “Bir şey çıkar mı?” gözüyle bakıyor ya, o zaman sen öyle bakmadığın zaman da rahatsız edebiliyorsun kendini.(E3)*

*Araştırmam lazım mı böyle bir şeyi? Herkesin konuştuğu bir konuyu araştırmak zorunda mısın?(E4)*

Katılımcılar, mesleki memnuniyetsizliği anlamlandırırken psikolojik danışmanlık bağlamında zaman ve çaba harcamalarına rağmen değişimi gözlemleyemedikleri vakaları, rehberlik ya da psikolojik bağlamında yaptıkları çalışmaların sonuçlarını ölçemiyor olmaları dolayısıyla çalışmalarının etkili olup olmadığını bilememelerini, işe yaramadıklarını hissettikleri durumlar olarak konumlandırmışlardır. Aynı doğrultuda, öğrenci ve/veya veliden olumsuz geribildirim almak da mesleki memnuniyetsizliğin nedeni olarak konumlandırılmıştır.

*Yani memnuniyet şöyle bir şey senin okulun başarısındaki katkını nasıl ölçebiliriz? (E4)*

*Görüşüyorsun, görüşüyorsun kişiye yarar sağlayamadığın oluyor mu oluyor. Gerçekten de bunu hissediyorsun yani o kötü bir şey. Çok zaman kayıymış gibi, “niye ben buradayım” dedirtiyor. (K2)*



Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2006) tarafından okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanlarını saptamak amacıyla yapılan çalışmada rehberlik hizmetlerinde yaşanan problemlerle ilgili bulgular şunlardır: Okullardaki öğrenci sayısına göre rehber öğretmen sayısının az olması ve bu yetersizliğin yüksek düzeyde bulunması, rehberlik hizmetlerine özgü donanım yetersizliği, idarecilerin rehberlik hizmetlerine olumsuz ve bilinçsiz bakış açısı, idarecilerin rehber öğretmenleri alanları dışındaki işlere yöneltmesi, rehber öğretmenlerin okul idaresi ve sınıf rehber öğretmenlerinden yeterli yardım ve desteği alamaması, rehberlik saatinin sınıf rehber öğretmenleri tarafından sağlıklı ve amacına uygun değerlendirilmemesi ve bu saatteki rehberlik programının dışına çıkılıp farklı uğraşlarla ilgilenilmesi, rehberlik hizmetlerinin kâğıt üzerindeki işleyişi ile gerçekte aktif olarak yapılan hizmetlerin çok farklı olması, rehberlik ders saatinin haftada 1 saatle sınırlandırılması ve bu saatin yeterli gelmemesi, rehberlik hizmetlerinin öneminin eğitimciler arasında yeterince kavranmamış olması, rehberlik hizmetleriyle yükümlü olan okul rehber öğretmenlerinin bir kısmının işinin gerektirdiği ilke ve sorumluluk bilincine, aktiviteye sahip olmamaları, rehberlik hizmetleri içinde uygulanan test, anket vb. ölçüm araçlarının sağlıklı ve zamanında uygulanmaması ve sonuçlarının yerinde ve zamanında kullanılmaması, öğrencilerin rehberlik hizmetleri konusunda yeterince bilgilendirilip, gerekli bilincin kazandırılmaması, ilköğretimden gelen öğrencilerin toplu dosya bilgilerinin güncel ve yeterli olmaması. Uslu (1999) tarafından rehber öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin araştırıldığı 107 rehber öğretmenle yapılan çalışmada mesleki yeterliliğini kısmen yeterli olan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının yeterli olan rehber öğretmenlere göre daha düşük olduğu, kurumun fiziki şartları, görev yaptıkları yerleşim birimi ve okul yöneticileri ile işbirliği düzeyinin iş doyumunu önemli düzeyde etkilediği saptanmıştır. Söz konusu bulgular, rehber öğretmenlerin mesleki memnuniyetsizlik gerekçeleri ile örtüşmektedir.

### **Memnuniyet**

Rehber öğretmenlerin mesleki doyumu temellendiren anlatılarında mesleki memnuniyet; yardım eden olmak, değerli hissetme ve olumlu sonuçlar almakla ilişkilendirilerek anlamlandırılmıştır. Katılımcılar, yardım eden olma durumunu, yaptıkları müdahalenin işe yarayıp yaramadığının belirsizliğinde veli ya da öğrenciden gelen teşekkür söz, davranış ya da mimikleriyle örneklendirmişlerdir. Aynı doğrultuda öğrenci ya da velinin alternatif yolları görmesini sağlamak da mesleki doyumu artıran bir etmen olarak konumlandırılmıştır. Mesleki memnuniyeti artıran diğer etmenler olarak yardıma ihtiyaç duyan öğrenci ya da velinin gönüllü olarak yardım talep etmesi, danışana ulaşmak için çeşitli yollar

deneyerek danışanı gönüllü kılmak da örneklendirilmiştir. Danışanın gönüllü olarak yardım talep etmesi ya da gönüllü kılma çabalarının olumlu sonuç vermesinin yanı sıra, yapılan çalışmaların doğrudan ya da dolaylı sonuçlarını gözlemlemek de katılımcılar tarafından değerli hissettiren etmenler olarak anlamlandırılmıştır. Psikolojik danışmanlık bağlamında öğrenci ya da veliye dair olumlu değişimlerin bizzat rehber öğretmen tarafından gözlemlenmesi ya da öğretmenler tarafından fark edilerek aktarılması, yoğun olumsuz duygulanımla gelen danışanın sakinleşmiş ve rahatlamış olarak ayrılması gibi danışanla ilgili durumların yanı sıra rehber öğretmenin sınındığını hissetmesi, mesleki olarak geliştiğini hissetmesi, öğrenci ya da veli ile çalışmaktan bir şeyler öğrendiğini hissetmesi mesleki memnuniyeti arttıran olumlu sonuçlar olarak örneklendirilmiştir. Katılımcılar, mesleki memnuniyeti artıran olumlu sonuçlar olarak öğrenci ve/veya veliden doğrudan olumlu geribildirim almanın yanı sıra öğretmen, idare ya da diğer veli ve/veya öğrencilere aktarılan olumlu ifadeler ve rehber öğretmenin tavsiye edilmesini de olumlu geribildirim olarak anlamlandırmışlardır. Bazı katılımcılar ilk görüşmede daha az paylaşımda bulunan veli ve öğrencilerin giderek güven sağlamaları ve paylaşımın artmasını olumlu sonuç olarak değerlendirirken bazı katılımcılar çocuklarla/gençlerle çalışmayı mesleki doyum kaynağı ve memnuniyet nedeni olarak konumlandırmışlardır.

*Almadan vermek. Almak güzel bir şey, çok güzel bir şey bence de.(K2)*

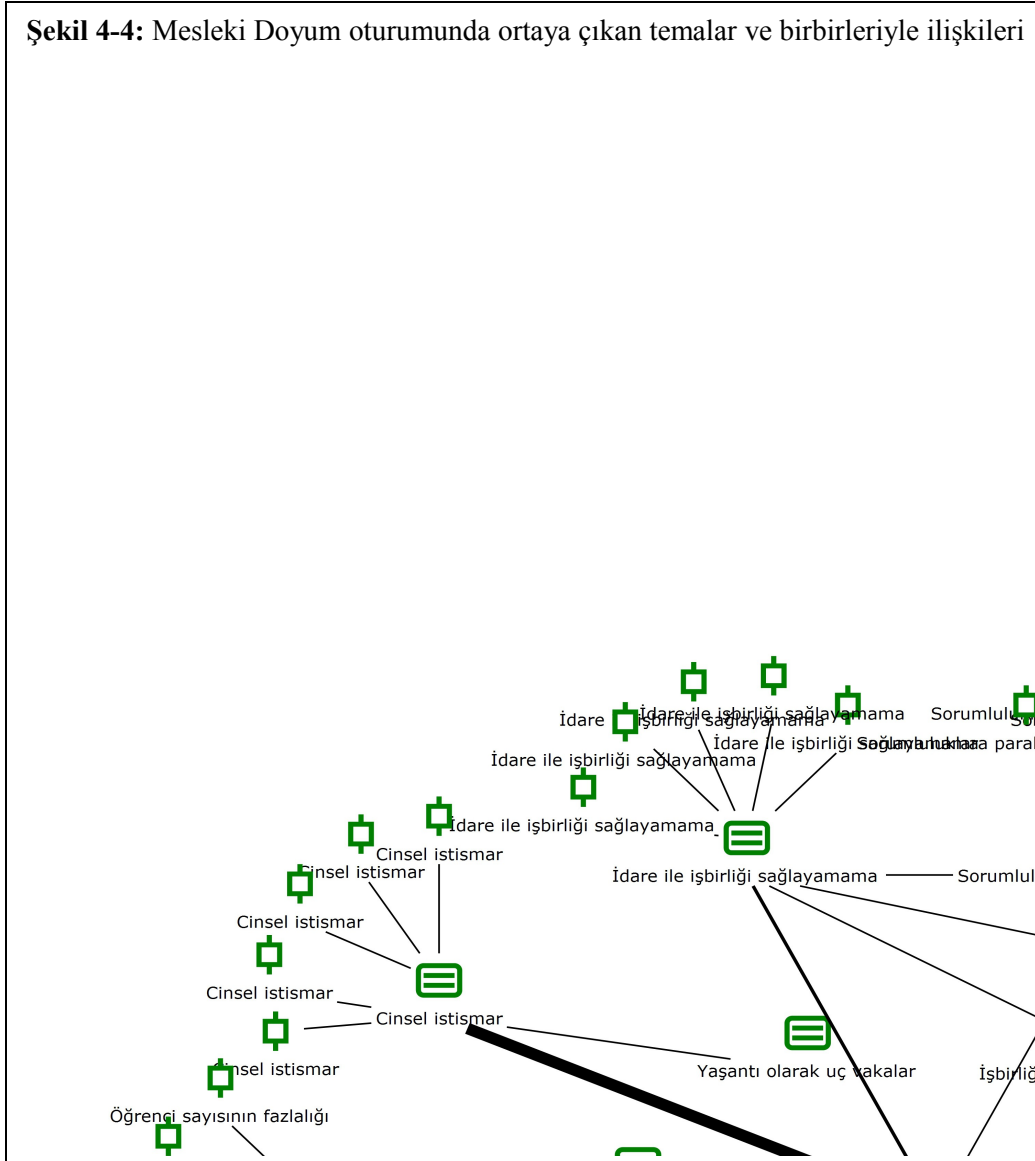
*“Kendi kendinizle de varolan durumunuzla da mutlu huzurlu olabilirsiniz.”i verebiliyorsam herhalde rehberliğin en önemli işlevlerinden biri budur değil mi?(E4)*

*Açmadan tek cümleyle şunu diyebilirim, olumlu bir sonuçla karşılaştığımızda en büyük doyumunu orada alıyoruz.(E1)*

*Bana da bir şeyler katıyorsa anlamlı. (K1)*

*Yani geçen yine bir öğrenci on birinci sınıf kız arkadaşına beni tavsiye etmiş “ben çok yararlandım dokuzuncu sınıftayken” ki ben o öğrenciyle görüşmelerimin hiç yararlı olduğunu düşünmüyordum “sen” demiş “K2 Hocaya git.” Bu mesela çok güzel bir şey benim için ama bunlar ne zaman oluyor, işte iki ayda bir falan böyle bir şeyle karşılaşıyorsun.(K2)*

Şekil 4-4: Mesleki Doyum oturumunda ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkiler



Mesleki doyum başlığı altında ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri Şekil 4-4'te gösterilmektedir. Başlığın içeriğinde katılımcıların söylemleri doğrultusunda memnuniyetsizlik temasında cinsel istismar vakaları bağlamında mesleki çaresizlik, işbirliği sağlayamama bağlamında idare ile işbirliği sağlayamama anlatılarının öne çıktığı, daha verimli çalışmak için taleplerin en az zaman alan tema olduğu görülmektedir.

Aysan ve Bozkurt (2004) tarafından okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşüncelerini saptamak amacıyla 141 okul psikolojik danışmanı ile yapılan çalışmada etkin olmayan başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceler arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar mesleklerini severek ve isteyerek yapan, başarı algıları yüksek ve kendilerini mesleki bilgi ve beceriler konusunda yeterli bulan danışmanların yetiştirilebilmesi için, eğitim fakültelerinin psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dallarında, lisans ve lisansüstü düzeyde, etkin başa çıkma stratejilerini kazandıracak ve mesleki yeterliliklerini artıracak ders programlarının yer almasını ve psikolojik danışmanların mesleklerinde yüksek düzeyde doyum elde etmeleri için, mesleki yeterliliklerini ve iş doyumlarını artırıcı yönde görevlerinin tam olarak yapabilmeleri konusunda önlemler alınmasını önermişlerdir.

Bireysel görüşmelerde, mesleki doyumun öğrenci, öğretmen ve veli talebinin olumlu yorumlanmasıyla anlamlandırıldığı, özellikle öğrenci talebi arttığında rehber öğretmenin kendini daha “işe yarar” hissettiği ifade edilmiştir. Çalışma sonuçlarının somut olmayışı olumsuz olarak ele alınmış, doyum azalttığı vurgulanmıştır. Bazı rehber öğretmenler mesleki doyumunu daha uzun süreli göstergelerle (mezun ziyaretleri) ilişkilendirmiş, bazıları ise mesleki doyumunu kendi özellikleriyle (gençlerle çalışmayı seviyorum) anlamlandırmışlardır. Daha verimli çalışmak için talepler daha çok öğrenci sayısı ve rehber öğretmen sayısı doğrultusunda inşa edilmiştir.

*... Memnun ayrılmışsa zaten arkadaşını gönderiyor. (B2).*

*İşimi yapıyorum ve mutluyum yani (B1)..*

#### **4.5. MESLEĞİN YASAL ÇERÇEVESİ ALGILARI**

Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında mesleğe yasal zemin oluşturan yönetmeliklerin yanı sıra resmi yazı ve genelgeler ve teftiş de önemli yer kaplamıştır.

**Tablo 4-7:** Mesleğin Yasal Çerçevesi oturumunda inşa edilen adlandırmaların özeti

Tema	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi
Yasal Çerçeve Nedir	Problem Yaşadığı İçin Öğrenme		2	0,91
			1	0,46
	Bilgi Eksikliği		4	1,83
Rehberliğin Tanınmaması Ve Bilinmemesi	Mesleği Aşan Beklentiler		7	3,20
		Büyük Ölçekli Sorunlara Okul Bazlı Çözüm Talepleri	3	1,37
			3	1,37
			14	6,39
	Rehber Öğretmenin Konumu	Önceki Rehber Öğretmenin Etkileri	3	1,37
RPD Hizmetleri Yönetmeliği	Yönetmeliğe Dönük Eleştiriler		3	1,37
	Çalışma İçeriğinin Muğlaklığı		5	2,28
	Yönetmeliği Aşan Talepler		8	3,65
		Rehberlik İşlerinin Sadece Rehber Öğretmenden İstenmesi	1	0,46
	Rehber Öğretmeni Korur		5	2,28
		Okul Yöneticilerini Sınırlandırır	3	1,37
Ortaöğretim Kurumları Ödül Ve Disiplin Yönetmeliği	İdare Talepleri		16	7,31
	Rehber Öğretmenin İşlevi		1	0,46
			17	7,76
Davranış Değerlendirme Kurulu			16	7,31
Genelge Ve Resmi Yazılar	Mesleği Aşan Talepler		4	1,83
	Yıllık Planı Yok Sayan Talepler		2	0,91
	Yönetmelikle Çelişen MEB Yazıları		2	0,91
Teftiş			5	2,28
	Birkaç Senelik Trendler		4	1,83
	Evrak Hazırlama Zorunluluğu		2	0,91
	Müfettişin Rehberliği Bilmemesi		4	1,83
Kurum Kültürü			6	2,74
Çalışma Sonuçlarının Somut Olmaması			2	0,91
	Rehber Öğretmen Arayışları		3	1,37
Okullardaki Yaygın Sorunlar			8	3,65
	Rehber Öğretmen - Öğretmen İlişkisi	Kaynaştırma	9	4,11
			11	5,02
	Rehber Öğretmen - Veli İlişkisi		4	1,83
	Öğretmen - Öğrenci İlişkisi		18	8,22
Veli - Öğretmen İlişkisi		16	7,31	

Tablo 4-7’de görüldüğü gibi, katılımcılar mesleğin yasal çerçevesini; yasal çerçevenin ne olduğu, rehberliğin tanınmaması ve bilinmemesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği, Davranış Değerlendirme Kurulu, Genelge ve Resmi Yazılar, Teftiş, kurum kültürü, çalışma sonuçlarının somut olmayışı ve okuldaki yaygın sorunlar temaları çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Katılımcıların mesleki doyum anlatılarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Ortaöğretim Ödül ve Disiplin Yönetmeliği ve okullardaki yaygın sorunlar en fazla öne çıkan temalar; en az üzerinde durulan temanın ise kurum kültürü olduğu görülmektedir.

*“Bir günden bir güne açıp okumuşluğum yok yani, bir başlarken okumuştum” (K3)*

### **Yasal Çerçeve Nedir**

Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında yasal çerçeve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (RPDHY) ve genelgelerle anlamlandırılmıştır. Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesinin ne olduğu konusunda tereddüt yaşadığı ve yasal dayanaklarının neler olduğunu belirlemede güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Bir katılımcı, yasal dayanaklara idare ile sorun yaşandığında ihtiyaç duyulduğunu; yönetmelikle ilgili bilgi edinme sürecinin okul yönetimi ile sorun yaşadığı süreçle paralel olduğunu ifade etmiştir. Psikoloji bölümü mezunu katılımcı, yasa, yönetmelik ve genelgelerle ilgili hiç bilgisinin olmadığını, bu oturumdaki tartışmaları dinledikçe bilmesi gerektiğini fark ettiğini ifade etmiştir. Birçok katılımcı mesleğe başlarken alınan hizmet içi eğitimde 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu hakkında bir miktar bilgilendirildiği, sonrasında yasa ve yönetmeliklerle ilgili bir araştırma ya da okuma yapmadığını belirtmiştir. Bazı katılımcıların RPDHY ile ilgili örnek verirken eski yönetmelikten bahsettikleri fark edilmiş, 2009 yılında yürürlüğe giren yönetmelik değişikliklerinden haberdar olunmadığı gözlemlenmiştir.

*Mesleğimizle ilgili yasal çerçeve nedir... Yasal çerçeveden kastın?(K3)*

*Şu anda bunu bilecek olan E2’dir çünkü yönetimle problem yaşayan o.*  
(E3)

*En son madde o değil mi, bütün maddeleri sıraladıktan sonra “Müdürün vereceği işleri yapar.” (K1)*

### **Rehberliğin Tanınmaması ve Bilinmemesi**

Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında rehberliğin tanınmaması ve bilinmemesi, rehber öğretmene yönelik gerçekçi olmayan beklentilerle anlamlandırılmıştır. Bir katılımcı, çocuklarla ilgili yaptıkları çalışmalar konusunda öğretmenlere ayrıntılı bilgi vermeyerek söz konusu “büyü”lü bakışı bozmayarak, bu algıyı stratejik olarak kullandığını ifade etmiştir. Katılımcılar, rehberliğin tanınmaması ve bilinmemesinde rehber öğretmenlerin de rolünün olduğunu belirterek yeterli düzeyde veli ve öğretmenlere dönük mesleklerini tanıtıcı çalışma yapmadıklarını, duruma göre davranarak bazen “psikolojik danışman” bazen “rehber öğretmen” sıfatını kullanmalarının kafa karıştırıcı olabildiğini, bu doğrultuda okullardaki rutin veli toplantılarına rehber öğretmenlerin katılması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Mesleğin tanınmaması ve bilinmemesi durumunun il ve ilçe Milli Eğitimi de kapsadığı belirtilerek, il ve ilçeden zaman zaman mesleği aşan taleplerde resmi olarak bulunulduğu örneklendirilmiştir. Katılımcılar, rehber öğretmene ilişkin “süper kahramana yakın” algının MEB tarafından da paylaşıldığı izlenimlerini aktarmışlardır. Okulda şiddet gibi çok fazla etkenin sonucu olarak Milli Eğitim sistemi içinde ortaya çıkan sorunları rehber öğretmenin okul bazında ve kısa sürede çözmesi gibi büyük ölçekli sorunlara bir okul bazlı çözüm taleplerinin rehber öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak çok daha güçlü algılama yanılmasına yol açabileceği ve rehber öğretmenlerin de zaman zaman mesleki sınırlarını aşarak her meseleye müdahale etme tutumu takındıkları örneklendirilmiştir.

*Ben işime gelince ”psikolojik danışman” diyorum, işime gelince “rehber öğretmen”. (E3)*

*Bizim ulaşmamız da gerekiyor. Sonuçta bir veli toplantısına girmediğinde velilere yönelik bir seminer vermediğinde veli nereden bilecek ki orada olup olmadığını? (E1)*

*“Rehber öğretmenim çık şöyle bir bak, ne olacak bana söyle!” (K3)*

*Gücümüzün sınırlarını aşıyoruz bence, mesleki sınırları değil kendi sınırlarımızı aşmaya başlıyoruz. Başka bir güç istiyoruz, yetki istiyoruz değil mi? o açıdan. (E4)*

### **Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği**

Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında RPDH Yönetmeliği rehber öğretmenin konumu, yönetmeliğe dönük eleştiriler, çalışma içeriğinin muğlâklığı, yönetmeliği aşan talepler ve yönetmeliğin rehber öğretmeni koruması ile anlamlandırılmıştır. Katılımcılar genel olarak RPDH Yönetmeliğini muğlâk, belirsiz (soyut) ve yetersiz olarak

değerlendirmişlerdir. Rehber öğretmenin yönetmelikteki konumlandırışının sistemi tanınması, okul çalışanlarını tanınması ve öğrencilerin okul ve öğretmenlerle ilgili sorunlarına bu bilgiler doğrultusunda müdahale etme avantajını beraberinde getirdiği, fakat mekân ya da konum olarak rehberlik servisinin okul dışına konumlandırılmasının psikolojik danışmanlık bağlamında rehber öğretmeni güçlendirebileceği ifade edilmiştir. Okul yöneticileri ve sınıf rehber öğretmenlerinin söz konusu yönetmelikteki rollerinin muğlâklığının pratikte, rehberlik işleri bağlamında bu rolleri de rehber öğretmenin üstlenmesine yol açtığı örneklendirilmiştir. Okulda rehber öğretmenin rol ve konumunun, yönetmelikten çok beklentiler ve önceki rehber öğretmenin çalışma biçiminin oluşturduğu algı tarafından şekillendiği ifade edilmiştir. Yönetmeliğe dönük eleştiriler, sorumluluklara paralel yetki verilmemiş olması, okul yönetimine bağımlı konumlandırma ve muğlâklık gerekçeleriyle yapılmıştır. Bazı katılımcılar yönetmelikteki muğlâklığın rehber öğretmenlere esneklik sağlayarak daha geniş hareket alanı sağladığını, yönetmeliğe konacak kesin ifadelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğini aşırı kalıplaştırarak meslekle çelişeceğini ifade etmişlerdir. Yönetmeliği aşan talepler, il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin rehber öğretmenin okulda ortaya çıkan her türlü sorunu derhal çözmesi, ortaya çıkabilecek olumsuzlukları öngörmesi, “önleyici rehberlik”in her duruma genellenmesinin talep edilmesi olarak temellendirilmiştir. Bazı katılımcılar, öğrenci grupları arasında yaşanan sorunlara çözüm önerisi olarak bazı öğrencilerin sınıflarının değiştirilmesini önerdiklerini, okul yönetimi söz konusu öneriyi kabul ettiğinde sorunun gözle görülür biçimde azaldığını; okul yönetimi öneriyi kabul etmediği durumda kullanacak yetkilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar öğretmenlerle öğrenciler arasında yaşanan sorunlarda, öğretmenler mesleki sınırlarını aştığında rehber öğretmenin müdahale şansının olmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcılar, tüm olumsuzluklara rağmen RPDH Yönetmeliğinin rehber öğretmenleri nöbet tutma, boş derslere girme gibi meslek dışı işlerden koruduğunu, çalışma saatlerinin yönetmelikle belirlenmiş olmasının avantaj olduğunu, okul yönetiminin rehber öğretmeni “joker öğretmen” olarak kullanmasını engellediğini ifade etmişlerdir.

*İçerideyken öğretmeni tanıyorum, idareciyi tanıyorum, onlara nasıl yaklaştığımı biliyorum. Ben A öğretmenin ne yaptığını, K1 öğretmenin nasıl davrandığını biliyorum; ona göre öğrenciye orta bir yol çizerek yaklaşıyorum, yani bir problemle karşılaştığında onu nasıl çözebileceğini dair. Ben dışarıda biri olsam bilmeden, o insanları tanımadan ona öyle bir hizmet veririm ama bu durumda o iyi mi kötü mü tartışılır işte; ben ona uyum sağlamasını kolaylaştırıyorum. (K2)*



*Evet, evet, “İşbirliği yapar” diyor sınıf öğretmeni için ne yapar, ne kadar yapar, nasıl yapar? (K3)*

*Ben şuraya kadar geldim “Benden ne istiyorsunuz?” tam direk soruyorum. Bir şey ima ediyor ya, açık bir şekilde ifade etmesini istiyorum. Diyor ki “Şunu şunu” , “Evet ben direk görevimle ilgili olmayan bir şeyi yapmak istemiyorum.” diyorum. (E4)*

*Rehberlik ne ya, yönetmelik bir yana yönetmeliği uygulamıyor ki öğretmen. Mesela şeyi bile yapamıyorum yapamadım şimdiye kadar bir öğrenci gönderirken küçücük bir kâğıt var yahu! Bu da işe yarar bir şey çünkü öğrenci size geldiği zaman “olay ne?” bunun için yararlı bir kâğıt. Öğretmenlerde şablon var. (E5)*

*Filmlerdeki gibi insanların beklentisi var ya, “Sorunlu çocuklar bunlar, bunun için ne gerekiyorsa yap!” şey der gibi sanki “Bu makineyi çöz, onun için ne gerekiyorsa yap” der gibi bir şey bekleniyor. (K2)*

*Yani genel kitlenin mesleğe bakış açısını düşünürsek bu yönetmelikler biraz koruyucu yani o anlamda, bizi koruyor. (E2)*

### **Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği**

Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği (OKDY) disiplin olaylarında idarenin rehber öğretmenlere dönük talepleri ve rehber öğretmenin disiplin olaylarındaki işlevi doğrultusunda anlamlandırılmıştır. Bazı katılımcıların söz konusu yönetmelikte rehberlik servisi ile ilgili madde dışında kalan yasal süreler, Disiplin Kurulu'nun yetki sınırları ve işleyiş gibi kısımlarla ilgili bilgi eksiklikleri ve tereddütlerinin olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar, disipline konu olan olay ile ilgili araştırma (öğrencinin yazılı ifadesinin alınması) yapılmadan, olay netleşmeden rehber öğretmenin görüşme yapmasını anlamsız bulduklarını ifade etmişlerdir. Liselerde çok fazla disiplin dilekçesinin geldiği, disiplin konusunda rehber öğretmenin oynadığı rolün rehber öğretmenin idare karşısındaki konumunu etkilediği ifade edilmiştir. Katılımcılar, okul yöneticileri tarafından rehber öğretmenlerin Disiplin Kurulu raporuna “ceza alması uygundur” ya da “ceza alması uygun değildir” yazmalarının beklendiği, bu ibarelerin kullanılmasının mesleki olarak doğru olmadığı; bu durumun yönetmelikteki rehber öğretmen rolünün muğlâklığından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Özel okulda çalışan katılımcı, disiplin sürecinin çocuğu nasıl etkileyeceğini düşünüp ona göre ceza verilip verilmeyeceğine karar vermesi gerektiğini öne sürmüştür. Katılımcılar, Disiplin Kurulu işlerinde rehber öğretmenlerin yönetmeliğe göre öğrencinin psikolojik durumu ile ilgili bilgi verme olan

işlevinin, öğrencinin ceza alıp almayacağına karar verme ya da öğrencinin ifadesini alma ile olayı araştırma – hakikati bulmaya kadar geniş bir yelpazede değiştiği örneklendirilmiştir.

*Şöyle bir mesele var, hakikati ortaya çıkmamış bir mesele üzerinden senin görüşün isteniyor, problem burada düğümleniyor. (E4)*

*Kurul ismi yazıyor musun o dilekçeye, ben yazmıyorum. (E3)*

*Şimdi çocuğun disiplinsiz davranışlarını bazen öğretmen tutanak içerisinde şey yapıyor. Öncelikle o bize mi geliyor yoksa idareye mi gidiyor? (E1)*

*Evet. “ceza alması uygundur” ya da “uygun değildir” Bazı müdürler bunu bekliyor. (K2)*

*Ortaöğretim yönetmeliğinde, biz bunu çok tartışıyoruz arkadaşım, disiplin konularında “Rehber Öğretmen ne yapar?” gibi konularda hani disiplin kurulundan yönlendiriliyor çocuk rehberliğe, ne derecedir, sorumluluğumuz nedir? Yönlendirme yapılıp yapılmayacağı, bunun cezadaki rolü... (K3)*

*Sen bir şey yazmıyorsun ki, ben şey yazıyorum “Davranışın sonuçlarına katlanmasının sorumluluk duygusunu pekiştireceğini düşünüyorum.” Müdür bunu okuyor “Ha tamam disiplin dilekçesi” diyor mesela. (E3)*

*Ben bazen kızıyorum, kızdığının farkındayım ama bunu yansıtmıyorum. Mesela bir arkadaşım var, çok kızar. Bir nasihat – ahlak şeye döner mesele. Biri çok öfkelenebilir de hakikaten, suçlu, suçsuz ben ona karışmam. Ben sadece iş yükümü arttırdıkları için öfkeleniyorum bazen. (E4)*

### **Davranış Değerlendirme Kurulu**

Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında, ilköğretim kurumlarında İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde tanımlanan biçimiyle Davranış Değerlendirme Kurulu, işlevsel olup olmaması ve rehber öğretmenlerin bu doğrultudaki rolü doğrultusunda anlamlandırılmıştır. Katılımcılar tarafından kurulun toplanma periyodunun uzunluğu (1 ay), yasal işleyiş ve rol dağılımının muğlâklığı, kurulun işlevsizleşmesinin boşluğunu okul yönetimi ve rehber öğretmenin iyi polis – kötü polis oynayarak doldurması, rehber öğretmenlerin kurulun işlevsizliğinin boşluğunu doldurmak üzere sosyal proje çalışmaları ya da “yasal bir prosedür işletiyormuş gibi” yaparak süreci uzatmaları gibi stratejiler üretmek zorunda hissetmeleri ve kurulun yönetmelik kapsamında öğrenciler için anlam ifade eden yaptırımının olmayışı temelinde eleştirilmiştir.

*Ben orada olabildiğince süreci uzatıyorum; sarı kart, kırmızı kart, davranış puanları vesaire Davranış Değerlendirme Kurulu'na gelmeden önce 10 basamak ekliyorum çünkü oraya geldiğinde zaten bir şey yok!. (K3)*

*Her halükarda pimi çekilmiş bomba senin elindedir. Gönderemiyorsun, göndermek için bin bir türlü rapor istiyorlar senden. Bir sürü iş, sen biliyorsun yani bir sürü ekstra iş çıkıyor. (E1)*

*Çocuk geçenlerde "Hocam uzaklaştırma alacak mıyım?" bir anda sorunca ben de kafa salladım tamam mı, baktım böyle yaptı "oley!" (E1)*

### **Genelge ve Resmi Yazılar**

Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında genelge ve resmi yazılar mesleği aşan talepler, yıllık Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Okul Planı'nı yok sayan talepler ve RPDH Yönetmeliği ile çelişen Milli eğitim Bakanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri yazıları doğrultusunda anlamlandırılmıştır. 2012 –2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki okullara bakanlık müfettişlerinin raporlarına dayanılarak okul yöneticileri ve rehber öğretmenin "yıllık gözlem planı" hazırlayarak düzenli bir biçimde, ortaya çıkacak sorunları öngörmek amacıyla öğrenci gözlemlemesi ve gözlem sonucunu ilgili taraflara (idare, öğretmenler, veliler) bilgi vermesi ve yılsonunda da okul gözlem raporu yazması mesleği aşan bir talep olarak değerlendirilmiştir. Yıllık planı yok sayan talepler arasında ise benzer biçimde meslek liselerine "ders başarısızlığı, devamsızlık ve meslek seçimi" konularında 31 Mayıs'a kadar çalışma yapılması ve söz konusu tarihte raporlaştırılması gibi uygulamalarla örneklendirilmiştir. İl ve ilçe Milli eğitim Müdürlüklerinin rehber öğretmenlere yönelik taleplerinin zaman zaman RPDH Yönetmeliği ile çeliştiği ifade edilmiştir.

*"Rehber öğretmenim çık şöyle bir bak, ne olacak bana söyle!" (K3)*

*Onların istediği oradan bir mesele gelmesin kardeşim, orada işler iyi yürüyor gözüksün. Hangi yöntemle yaparsan yap anlatabiliyor muyum, istersen büyü yap. (E4)*

*Evet, bu ve çok rahatsız edici. Zaten onlar programda olan şeyler. (K2)*

## **Teftiş**

Katılımcıların mesleğın yasal çerçevesi anlatılarında teftiş, birkaç yıllık teftiş trendleri, evrak hazırlama zorunluluğu ve müfettişlerin rehberliği bilmemesi doğrultusunda anlamlandırılmıştır. Bazı katılımcılar teftişi onaylanma aracı olması nedeniyle güçlendirici olarak değerlendirirken bazı katılımcılar teftişi okulu yönetmekle ilgili bir mekanizma olarak anlamlandırmışlardır. Katılımcılar, teftiş deneyimlerinden yola çıkarak müfettişlerin genelde belli bir konuya odaklanıp birkaç yıl boyunca o konuyla ilgilendiklerini; bütünsel bir çalışma teftişi yapmadıklarını iddia etmişlerdir. Rehber Öğretmen Teftiş Formu'nun teftişin geneli için kullanılmadığı ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar, teftiş beklentisi nedeniyle işlevsel olmayan evraklar hazırlamak zorunda hissettiklerini ifade etmişler, bazıları ise müfettişlerin rehberlikle ilgili donanım eksiklikleri nedeniyle sadece evraklar üzerinden teftiş yapmalarını eleştirmişlerdir.

*Öğrenciye göre idare ne ise öğretmene göre de müfettiş o. (E3)*

*Nereden nasıl soru soracağını herkes kendine göre, biri gelir sadece evrak ister, biri gelir öneride bulunur, biri gelir sadece boyaya takar bir diğeri gelir perdeye takar. şimdi hepsine göre kendimizi şey yapamayız ki! (E1)*

*Gerçekten kafasında bir şablon var, o şablonu görmek istiyor. Sen aynı şeyi farklı bir şekilde onun önüne sunduğunda "Hayır hocam böyle değil" diyebiliyor. (K1)*

## **Kurum Kültürü**

Katılımcıların mesleğın yasal çerçevesi anlatılarında kurum kültürü, yasa ve yönetmeliklerde yer almayan öğretmen – öğrenci ve öğretmen – veli ilişkilerini düzenleyen kurallar olarak anlamlandırılmıştır. Özel okulda çalışan katılımcı kurum kültürünün öğretmenlerin birbirleri, okul yönetimi, veliler ve idare ile ilişki ilkelerini belirlediğini ifade ederken diğer katılımcılar kamu okullarında bu konuların tamamen öğretmen inisiyatifinde olduğunu ifade etmişlerdir.

*şey söyleyebilirim yani uygulamalarda yasal bir çerçeve olmamasına rağmen birçok okulun öğretmenin öğrenci ve veliyle nasıl ilişki kuracağı konusunda kendi okul yönetmeliği diyeyim. (K1)*

*Devlet okullarında düşünüyorum yani kendi o gittiğim okullar için hani zor. (K3)*

### **Çalışma Sonuçlarının Somut Olmayışı**

Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında inşa edilen çalışma alanının somut olmayışı teması, mesleği adlandırma anlatılarında inşa edilen mesleğin içeriği ile ilgili belirsizlik temasında anlamlandırılan ölçme ve standardizasyonun olmaması teması ve sonraki anlatılarda devam eden hesap verebilirliğin oluşturulamaması ile paralel olduğundan burada tekrarlanmayacak, sadece bu meseleden dolayı katılımcıların “alternatif” olarak konumlandıkları arayışlara yer verilecektir. Katılımcılar, kendileri ve çevrelerindeki rehber öğretmenleri göz önüne alarak rehber öğretmenlerde diğer öğretmenlere göre yüksek lisans ya da doktora eğitimi alma, terapi eğitimi alma gibi çabaların daha fazla olduğunu ifade ederek bu durumu mesleki arayış olarak anlamlandırmışlardır.

### **Okullardaki Yaygın Sorunlar**

Katılımcıların mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında okullardaki yaygın sorunlar, eğitimi düzenleyen yasa ve yönetmelik eleştirileri bağlamında temellendirilmiş, rehber öğretmen – öğretmen ilişkisi, rehber öğretmen – veli ilişkisi, öğretmen – öğrenci ilişkisi ve veli – öğretmen ilişkisi aracılığıyla anlamlandırılmıştır. Sınıftaki öğrenci sayısının sınırlandırılmaması, zorunlu eğitim süresinin artması ile beraber okula gelme motivasyonu olmayan gençlerin okula gelmesi, öğrenci devamsızlığını engelleyecek etkili önlemlerin alınmaması, lise müfredatının ergenlerin ilgi ve yeteneklerine paralel olmaması genel sorunlar olarak ifade edilmiştir. Rehber öğretmen – öğretmen ilişkisinde katılımcılar, öğretmenlerin öğrenci ve velilere karşı davranışları ile ilgili sıkıntılar söz konusu olduğunda müdahale edebilme yetkisi istemekte, sınıf rehber öğretmenliği ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmedeki isteksizliklerinden yakınmaktadırlar. Kaynaştırma öğrencileri ile ilgili iş ve işlemlerde rehber öğretmenler yasal olarak öğretmenlere tanımlanmış görevlerde öğretmenlere yardımcı olmalarına rağmen, öğretmenlerin söz konusu iş ve işlemlerde sadece rehber öğretmenleri sorumlu görmelerini eleştirmekte, Bireysel Eğitim Planı Hazırlama Komisyonu’na başkanlık yapması gereken okul müdürlerinin bu işi de çoğu zaman rehber öğretmenlere bırakmalarından yakınmaktadırlar. Rehber öğretmen – veli ilişkisini güçlendirmek için katılımcılar daha çok rutin veli toplantılarında kendilerini tanıtmak ve/veya tanıtıcı yazılar vermek, öğretmenlerden görüşme için gelen velileri rehber öğretmene de yönlendirmelerini talep etmeleri gibi stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

*Benim burada biraz yetkim olsa, öğretmeni yumuşatmak değil öğretmene bir şey söyleme şansım olsa gerçekten hani idareci öğretmene bir şey söyleyebilir, benim müdahale şansım olsa öğretilende değişim sağlayabilsem işe yarar, yetki derken ben bunu kastediyorum. (K2)*

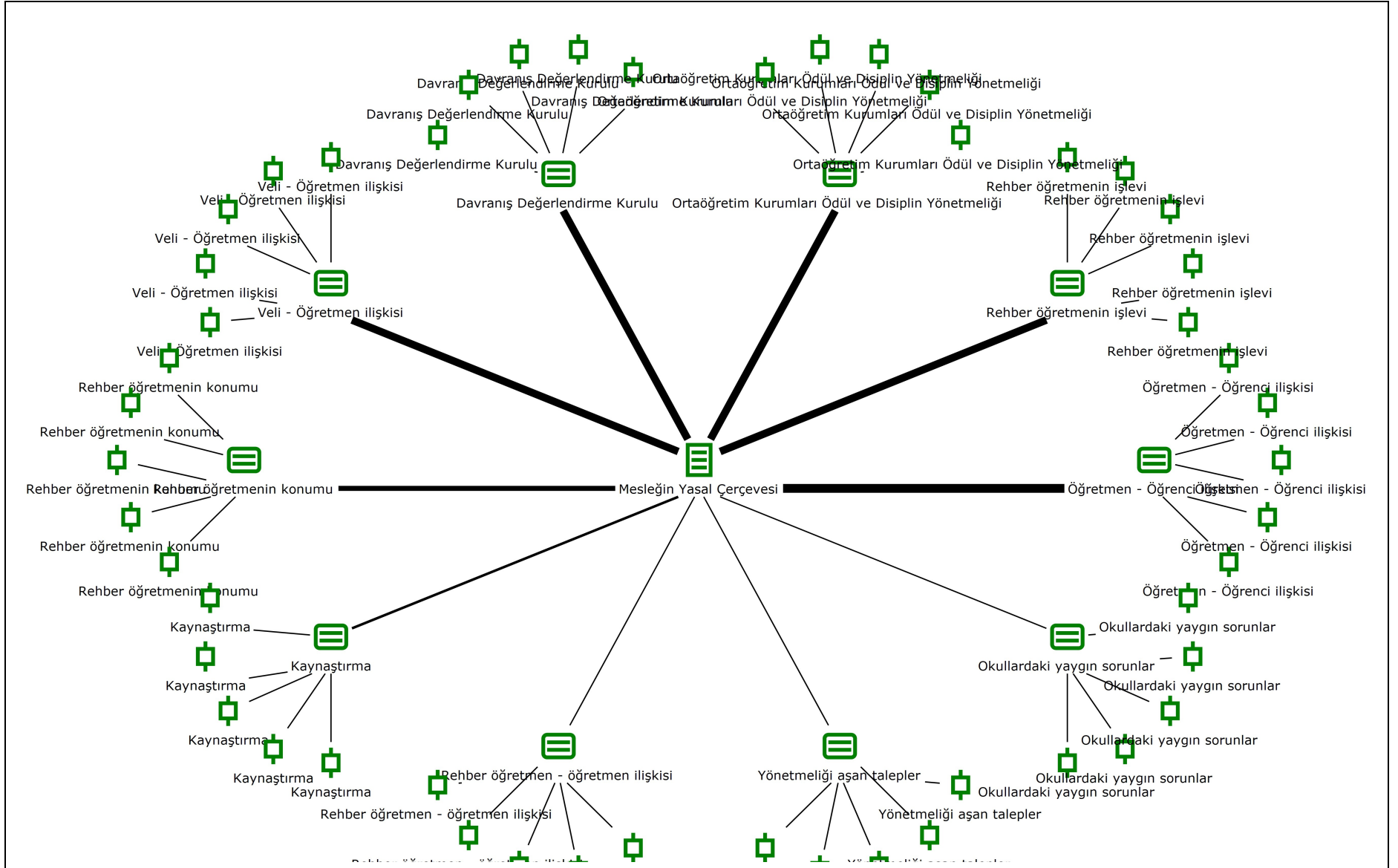
*Mesela BEP Planı, ben hazırlamışım getirmişim ki benim görevim değil. Sana vermişim, “Bunu sen yap” diyor içeriğini! Ben anlamam bu senin işin! Ben bunu sana evrak olarak 4 sayfa fotokopisini, hazırlayıp getirmek vesaire işte tutanağı şusu busu ben yapmak zorunda değilim. Ben sana iyilik yapıyorum sen ekstra... Tartışyorsun sonra anlamıyor. (E5)*

Katılımcılar, öğretmen – öğrenci ilişkisini düzenleyen kuralların netleştirilmesi ve yasallaşmasını talep etmiş, bu ilişkiyi düzenleyen yazılı kuralların olmamasının öğrencinin duygusal istismara (aşağılama, hakaret) maruz kalmasına açık kapı bıraktığı ile gerekçelendirmişlerdir. Öğretmen – öğrenci ilişkisinde yaşanan sorunlarda öğretmenlerin disiplin kurulunu işletebilmesine rağmen öğrencinin savunmasız kalabileceği ifade edilmiştir. Aynı doğrultuda, öğretmen – veli ilişkilerini düzenleyen yazılı kuralların olmayışı yasal eksiklik olarak anlamlandırılmıştır. Öğretmenlerin veli toplantılarında öğrencilerin olumsuz yönleri ve yetersizliklerini vurgulama eğiliminde olduklarını, bu durumun sonuçlarıyla rehber öğretmenlerin çalışmak zorunda kaldığı ifade edilmiştir.

*Lise ile ilköğretimde aynı şekilde yürümüyor. Lisede öğrenci geliyor, onsekiz yaşında diyor ki hocam ben bu öğretmenden şikâyetçiyim. Ben de diyorum ki “Benden bir yardım mı istiyorsun, yoksa şikâyet mi ediyorsun? Şikâyet ediyorsan bunun mercii ben değilim” anlatabiliyor muyum? (E4)*

*Senin işin daha da artıyor: “Ama şimdi senin arkadaşın dedi ki beşinci sınıf yüzünden tayinimi alıp gideceğim?” E şimdi bunu söyleyen bir öğretmene karşı, sen giriyorsun rehber öğretmen olarak o toplantıya, gerçekten de şey vardır hani, gel de toparla! (E1)*

Şekil 4-5: Mesleğin Yasal Çerçevesi oturumunda ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri



Mesleğin yasal çerçevesi başlığı altında ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri Şekil 4-5’de gösterilmektedir. Başlığın içeriğinde katılımcıların söylemleri doğrultusunda RPDH Yönetmeliği temasında rehber öğretmenin konumu, okullardaki yaygın sorunlar temasında veli – öğretmen ilişkisi ve öğretmen – öğrenci ilişkisi, Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği temasında rehber öğretmenin işlevi ve Davranış Değerlendirme Kurulu anlatılarının öne çıktığı görülmektedir.

Bireysel görüşmelerde katılımcılar mesleğin yasal çerçevesini anlamlandırırken Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri (RPDH) Yönetmeliği’nin okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından bilinmemesinden dolayı uygulanamadığını, bu nedenle yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar RPDH Yönetmeliğini kendilerini koruyucu ve işlerini kolaylaştırıcı olarak algılamakta bazı katılımcılar söz konusu yönetmeliğin belirsizlik yaratacak düzeyde esnek ve yetersiz olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar genel olarak sorun yaşadıklarında ya da teftiş öncesinde mevzuata ihtiyaç duyduklarını, okullarda yaptıkları çalışmalarını mevzuattan çok okul yönetiminin rehberlik anlayışı, öğretmen beklentileri ve öğrenci ihtiyaçlarının belirlediğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların RPDH Yönetmeliği ile ilgili daha güncel bilgilere sahip olduğu, bazılarının yönetmelik değişikliklerinden haberdar olmadığı fark edilmiştir.

*Yönetmeliği benim kadar idareci de öğretmen de ciddiye alsa olacak belki de, adam bilmiyor ki! (B3)*

*Etkiliyor diyemem, mevzuattan çok öğrenciye göre çalışıyorsun sonuçta (B2)*

*Sekreterlik yapmıyoruz mesela! (B2)*

Katılımcılar, Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği’nin meslekleri ile ilgili bölümünün belirsizliği nedeniyle okul yönetimiyle sorun yaşanabildiğini ifade etmiş, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin Davranış Değerlendirme Kurulu ile ilgili bölümünü ilköğretim öğrencilerinin gelişimlerine uygun olmayan cezalar içerdiğini ifade etmiş, bu nedenle söz konusu yönetmeliği işlevsiz olarak anlamlandırmışlardır.

*Sırf o raporlar yüzünden ayrıldım ben liseden, o derece. (B1)*



*On bir yaşındaki çocuğu kınıyoruz biz, çocuk için de bir karşılığı olmuyor tabi.*  
(B2)

#### 4.6.MESLEKİ YAKLAŞIM ALGILARI

**Tablo 4-8:** Mesleki Yaklaşım oturumunda inşa edilen adlandırmaların özeti

Tema	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi
Rehber Öğretmenin Konumu			3	4,41
Terapötik Yaklaşımlar			10	14,71
	Bütünsellik		4	5,88
	Ayrıştırılmama		4	5,88
Rehberlik Yaklaşımları	Önleyici Rehberlik		5	7,35
	Krizle Müdahale		3	4,41
	Gelişimsel Rehberlik		6	8,82
			7	10,29
	Ayrıştırmama		3	4,41
	Okula Göre Değişme		4	5,88
Rehberlik Türleri	Eğitsel Rehberlik		12	17,65
	Kişisel Rehberlik		3	4,41
		Paket Grup Çalışmaları	2	2,94
	Mesleki Rehberlik		2	2,94

Tablo 4-8’de görüldüğü gibi, katılımcılar mesleki yaklaşımları rehber öğretmenin konumu, terapötik yaklaşımlar, rehberlik yaklaşımları ve rehberlik temaları çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Katılımcıların mesleki yaklaşım anlatılarında eğitsel rehberlik bağlamında rehberlik en fazla öne çıkan tema; en az üzerinde durulan temanın ise rehber öğretmenin konumu olduğu görülmektedir.

*“Yaklaşım deyince ben böyle bilişsel mi, psikanalitik mi...” (K2)*

#### **Rehber Öğretmenin Konumu**

Katılımcıların mesleki yaklaşım anlatılarında tekrarlanan rehber öğretmenin okuldaki konumu teması, mesleğin yasal çerçevesi anlatılarında RPDH Yönetmeliği temasında verildiği için burada tekrarlanmayacaktır.

#### **Terapötik Yaklaşımlar**

Katılımcıların mesleki yaklaşım anlatılarında terapi yaklaşımları, okullarda mesleki olarak kullanılan yaklaşımlar olarak anlamlandırılmıştır. Katılımcılar mesleğin merkezine psikolojik danışmanlığı alarak, mesleki yaklaşımlarını da terapi yaklaşımları üzerine inşa etmişlerdir. Bazı katılımcılar ödev kullanma ve hedef koyma tekniklerinin okula uygunluğu ve öğrencilerde kullanılabilir oluşu gerekçesiyle bilişsel davranışçı terapiyi temel almakta, bazı katılımcılar kendilerine gelen meseleye göre Rogeryan ya da psikanalitik bakmayı tercih etmektedirler.

*Yani görüşmeye ben bilişsel terapidaki bazı unsurları yaydım. (E5)*

*Biraz fantastik oluyoruz ama okullarda da öyle. (E4)*

### **Rehberlik Yaklaşımları**

Katılımcıların mesleki yaklaşım anlatılarında rehberlik yaklaşımları bütünsellik, ayırtıramama, önleyici rehberlik, krize müdahale ve gelişimsel rehberlik aracılığıyla anlamlandırılmıştır. Katılımcılar, yakın hissettikleri yaklaşımların olmasına rağmen okul içerisinde karşılarına çıkan duruma göre konumlandıklarını, dolayısıyla rehber öğretmen temelli yaklaşımın ötesinde soruna uygun yaklaşım tercihinin söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların rehberlik yaklaşımları ile terapi yaklaşımlarını ayırt etmekte zorlanmaları ilgi çekicidir. Katılımcılar bireysel görüşme ve psikolojik danışmanlık işlerini, ruh sağlığını koruyucu katkıları doğrultusunda önleyici rehberlik olarak adlandırmakta, veli seminerlerinde çocuk gelişimi ve çocuk ve ergen psikolojisine dair yapılan bilgilendirmeler aile içi ilişkiler açısından önleyici rehberlik olarak sınıflandırmaktadırlar. Krize müdahale yaklaşımının, kaçınılmaz olarak kullanıldığı ifade edilmiş, genel olarak tüm yaklaşımların birlikte kullanıldığı belirtilmiştir. Lisede çalışan bir katılımcı üniversite sınavını yetişkinliğe kabul töreni olarak tanımlamış, sınav kaygısına yönelik çalışmalarını bu bağlamda gelişimsel rehberlik çalışması olarak anlamlandırmıştır. Katılımcıların gelişimsel rehberlik bağlamında ergenlik seminerlerinde, cinsellikle ilgili meseleleri anlatmakta zorlandıkları ifade edilmiştir.

*İnsanın evet daha yakın hissettiği ekoller modeller olabilir okul ortamı çok karma bir ortam. Çok farklı durumlar ortaya çıkabiliyor, çok farklı öğrenciler var; bu yüzden hani “Ben buna bunu uygularım.” demek de çok mümkün değil. (K3)*

*Yaklaşım derken önleyici rehberlik falan mı yoksa psikolojik danışma yaklaşımları mı? (K2)*

*Çalışırken işe verip kendini daha çok bilmen gerekiyorsa öğreniyorsun yoksa bilmiyorsun ki işte daha çok krize müdahaleci yaklaşım. (K2)*

### **Rehberlik**

Katılımcıların mesleki yaklaşım anlatılarında rehberlik ayrıştırılmama, okula göre değişme, eğitsel rehberlik, kişisel rehberlik ve mesleki rehberlik aracılığıyla anlamlandırılmıştır. Katılımcılar eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve kişisel rehberliği çalışırken en fazla zaman ayırdıklarından en aza doğru sıraladıklarında ilk sırayı kişisel rehberlik almakta, ardından mesleki ve eğitsel rehberlik gelmektedir. Terapi eğitimi almış olan katılımcı yalnızca kişisel rehberlik yapmak istediğini ifade etmiştir. Katılımcılar söz konusu sıralamanın çalışılan okul türü ve sınıf düzeyine göre değişebileceğini belirtmişlerdir. Eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve kişisel rehberliğin iç içe geçtiği, dolayısıyla bir çalışmanın birden fazla alanı kapsadığı, eğitsel rehberlik bağlamında başlayan bir çalışmanın duyulan ihtiyaç üzerine kişisel rehberlikle devam edebilmesi ile örneklendirilmiştir. Temelde hangi alandaki çalışmalarının ağırlıkta olacağını öğrenci ihtiyaçları, veli beklentileri ve okul türü üzerinden şekillendiği ifade edilmiştir. Katılımcıların bir bölümü eğitsel rehberlik işini sınıf rehber öğretmenlerin yapması gerektiğini iddia ederken bazı katılımcılar eğitsel rehberliğin bireyi tanıma arkaplanı ile birleştirilerek yapılması durumunda etkili olacağını, bu bağlamda bu çalışmanın sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılamayacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılar kişisel rehberliğin çok fazla zamanlarını aldığını ve bu alana daha fazla zaman ayırmak istediklerini; bu bağlamda yaşam becerileri gibi yapılandırılmış grup çalışmalarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Mesleki rehberliğin daha çok son sınıf öğrencilerine (8. ve 12. sınıf) yönelik yapıldığı ifade edilmiştir.

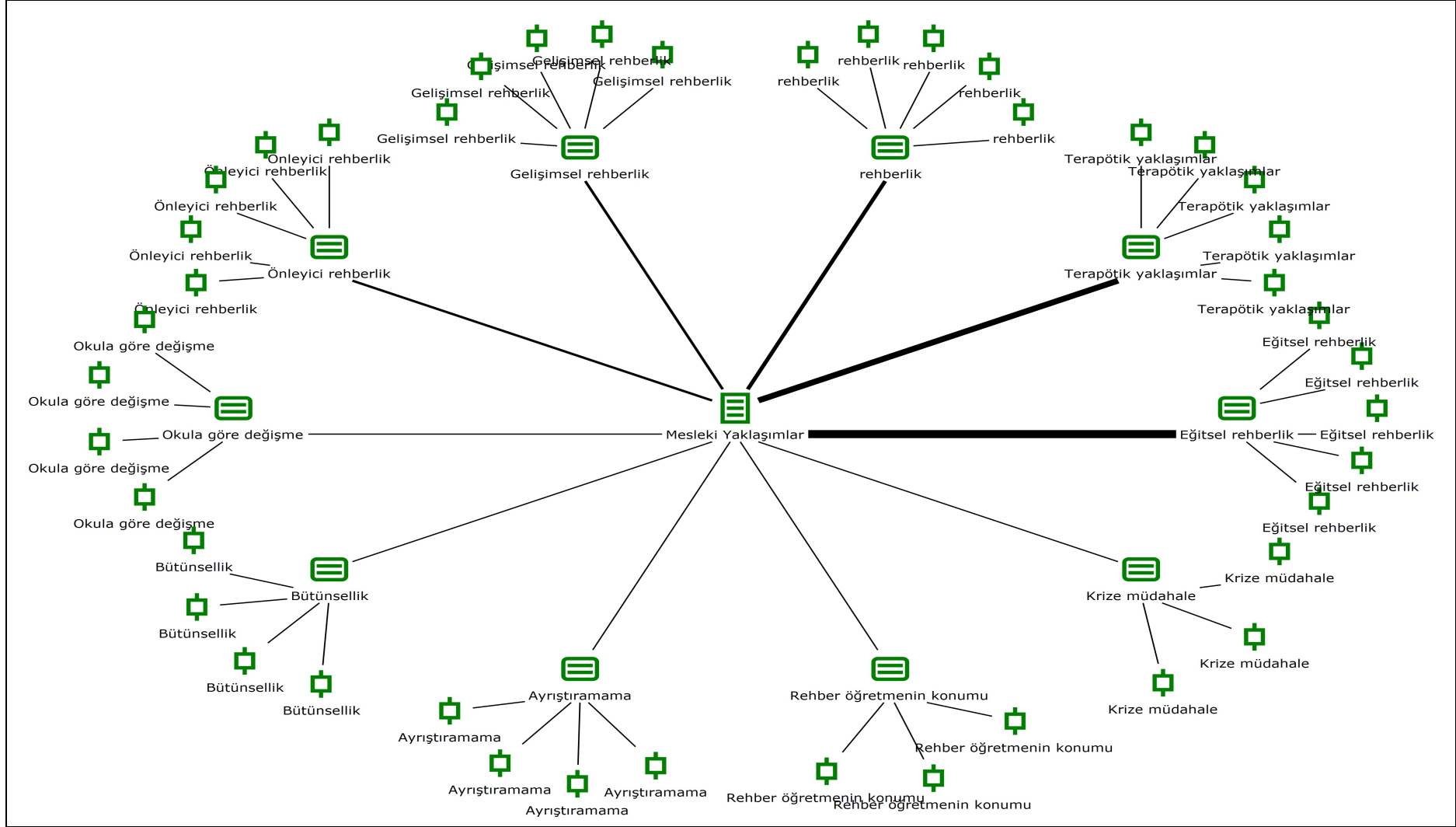
*Benim tercihim, bana bırakırsan diğer ikisini rehberlikten silerim. (E5)*

*Bana diyor ki hem sen görüşme yap hem okul rehberlik sistemini koordine et, hepsini aynı anda bekliyor yani, nasıl olacak? (K2)*

*Ders başarısızlığı ile geliyor mesela ama ailede çatışma olduğu için ders başarısı düşmüş. (K3)*

*O kısım saçma evet yani, matematiğe nasıl çalışacağını, coğrafyaya nasıl çalışacağını öğretmen bilir. (E2)*

Şekil 4-6: Mesleki Yaklaşım Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri



Mesleki yaklaşım başlığı altında ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri Şekil 4-6’da gösterilmektedir. Başlığın içeriğinde katılımcıların söylemleri doğrultusunda rehberlik temasında eğitsel rehberlik; terapi yaklaşımları anlatılarının öne çıktığı görülmektedir.

Bireysel görüşmelerde katılımcılar “mesleki yaklaşımlar” kavramını terapilerle anlamlandırmış, Rogeryan yaklaşım ve kısa süreli çözüm odaklı yaklaşım odaklı anlatılar öne çıkmıştır. Bazı katılımcılar terapi bağlamında yeterli donanıma sahip olmamalarını psikolojik danışmanlık açısından eksiklik olarak değerlendirmiş, bazı katılımcılar ise psikolojik danışmanlık hizmeti için okulun uygun bir mekân olmadığını ifade etmiştir.

*Aslında Rogeryan ama tabii bu kadar öğrenciyle okulda danışma çok da mümkün değil. (B1)*

*Çözüm odaklı okula en uygunu ama daha eğitimini alamadım. (B3)*

#### 4.7.MESLEKİ HİZMET ALANLARI ALGILARI

**Tablo 4-9** Mesleki Hizmet Alanları oturumunda inşa edilen adlandırmaların özeti

Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi
Ayrıştırılmama		4	6,15
	Bütünsellik	4	6,15
Psikolojik Danışma		3	4,62
Bireyi Tanıma		0	0,00
Bilgi Toplama ve Yayma		4	6,15
Yerleştirme		10	15,38
İzleme		9	13,85
		4	6,15
Oryantasyon	Okul Tanıtma	1	1,54
	Veli Oryantasyon Programı	6	9,23
		2	3,08
Müşavirlik	Arabuluculuk	2	3,08
Araştırma ve Değerlendirme		0	0,00
Çevre ve Veli İlişkileri		1	1,54
		6	9,23
Kavram Farklılığı	Bilgi eksikliği	6	9,23
		1	1,54
Rehberlik Türleri	Mesleki rehberlik	2	3,08

Tablo 4-9’da görüldüğü gibi, katılımcılar mesleki hizmet alanlarını ayrıştırılmama, psikolojik danışma, bilgi toplama ve yayma, yerleştirme, izleme, oryantasyon, müşavirlik, çevre ve veli ilişkileri, kavram farklılığı ve rehberlik türleri temaları çerçevesinde

anlamlandırmışlardır. Katılımcıların mesleki hizmet alanları anlatılarında yerleştirme ve izleme en fazla öne çıkan temalar iken; bireyi tanıma ve araştırma ve değerlendirme hizmet alanlarının hiç konuşulmadığı görülmektedir.

*“Hizmet alanları bir mozaik mi yapı mı?” (E3)*

Katılımcıların mesleki hizmet alanları anlatılarında mesleki hizmet alanlarının birbirlerinden ayıramayacağı, tüm rehberlik hizmet alanlarının bütünleşik olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların hizmet alanlarını birbirinden ayırt edemediği, bazı hizmet alanlarının içeriğinin ne olduğu ile ilgili farklı tanımlamaların olduğu ve hizmet alanlarının içeriklerinin katılımcılara göre değişebildiği fark edilmiştir. Katılımcıların hizmet alanlarının merkezine psikolojik danışmayı aldığı ve bütün hizmet alanlarını psikolojik danışmanlık temelinde anlamlandırdığı görülmüştür. Bireyi tanıma hizmetinin, alanla ilgili soru yöneltmesine rağmen konuşulmamış olması, katılımcıların söz konusu hizmeti psikolojik danışmanlık olarak adlandırmasından ya da bu hizmeti sadece psikolojik danışmanlığın bir aracı olarak konumlandırmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bilgi toplama ve yayma hizmeti bazı katılımcılar tarafından öğrenci ya da velinin ihtiyaç duyduğu bilgiyi toplama ve yayma olarak tanımlanırken bazı katılımcılar tarafından öğrencilere uygulanan ölçme araçlarının sonuç raporlarının ilgililerle (sınıf rehber öğretmenleri, okul idaresi) paylaşılması olarak tanımlanmıştır. Yerleştirme hizmeti katılımcılar tarafından yöneltme ile sınırlandırılmış, RAM dışındaki kurumlarda çalışan rehber öğretmenlerin yerleştirme yetkisinin olmadığı vurgulanmıştır. Meslek Lisesinde çalışan katılımcı 9. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf başlangıcında meslek alanlarına yerleştirildiğini, fakat bu sürecin rehberlik servisi dışında okul yönetimi ve alan şefleri tarafından yapıldığını ifade etmişlerdir. Anadolu meslek lisesinde çalışan katılımcı öğrencilerinin alan seçmiş olarak liseye başladıklarını belirtmiştir. Özel okulda çalışan katılımcı hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak 1. sınıfa rehberlik servisi ve ilgili müdür yardımcısının ortak çalışmasıyla homojen olarak yerleştirildiğini ifade etmiştir. İzleme hizmeti katılımcılar tarafından hizmet verilen öğrencinin takip edilmesi ve mezuniyet sonrası izleme olarak ikiye ayrılmış, ilk hizmetin koşullar elverdiğince yapıldığı; ikinci hizmetin ise öğrenciler okulu ziyaret ettikçe yapılabildiği; özellikle mesleki rehberlikle ilgili rehber öğretmenlerin mezunlarla bir araya gelip çalışma sonuçlarını görmek istedikleri ifade edilmiştir. Oryantasyon hizmeti ilköğretimde 1. sınıfa kayıt yaptıran öğrencilere, liselerde liseyi tanıma gezisi ile okula gelen ilköğretim öğrencilerine okulu tanıtmaya hizmeti olarak tanımlanmıştır. 1. sınıf öğrenci velileri için hazırlanmış yapılandırılmış bir haftalık bir

seminer programı olan Veli Oryantasyon Programı'nın rehber öğretmenler tarafından beğenildiği, kullanılırken okulun ihtiyaçlarına göre uyarlandığı ifade edilmiştir.

*Bence ebrudur, ne açıdan hiç “Durun ben birazcık da şu çalışmadan yapayım.” deyip ondan sonra “Aa şu hizmet alanından yapmamışım biraz yapayım.” demiyoruz, gayet doğaçlama gittim ben. Bir şekilde gidiyor, o açıdan uygun olabilir. Programların değişebilir her yıl atom gibi muzı çok olur portakalı çok olur... (K3)*

*Bilgi toplama ve yayma olayı bunu çok fazla yapmıyoruz herhalde ben kişisel olarak kendim için. Bundan tam olarak neyi kastediyoruz? Bilgi toplama ve yaymadan kastımız nedir sunum mudur nedir? (E1)*

Katılımcıların mesleki hizmet alanları anlatılarında müşavirlik, öğretmenlerin zamanı olmadığı gerekçesiyle verilemeyen bir hizmet olarak konumlandırılmış, öğretmenler arasında ya da okul yönetimi ile öğretmenler arasında yaşanan sorunlarda verilen “arabuluculuk” hizmeti de müşavirlik hizmeti olarak anlamlandırılmıştır. Çevre ve veli ilişkilerinin, özellikle velilere verilen hizmetlerin oldukça zaman aldığı ifade edilmiştir. Bilgi toplama ve yayma, izleme ve oryantasyon hizmetleri kapsamında katılımcıların ortak tanımlama ve anlamlandırmalarının olmayışı, izleme ve gözlem yapma kavramlarının birbirinden ayırt edilemeyişi ilgi çekicidir. Hizmet alanlarının neler olduğu ve tanımlarının sorulması, bazı katılımcıların liseye geçiş sistemi ile ilgili soruları rehber öğretmenlerin mesleki bilgi eksikliği ve mesleki kavramlarının farklılığına işaret etmektedir. Eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık teması mesleki yaklaşım anlatılarında yer aldığı için burada tekrarlanmayacaktır.

*Ben bazen bahçeye çıkıyorum güneşlenmeye, izliyorum. (E5)*

*Bu alanların kontrol listesi varsa hangi alanlar var okur musun? (E3)*

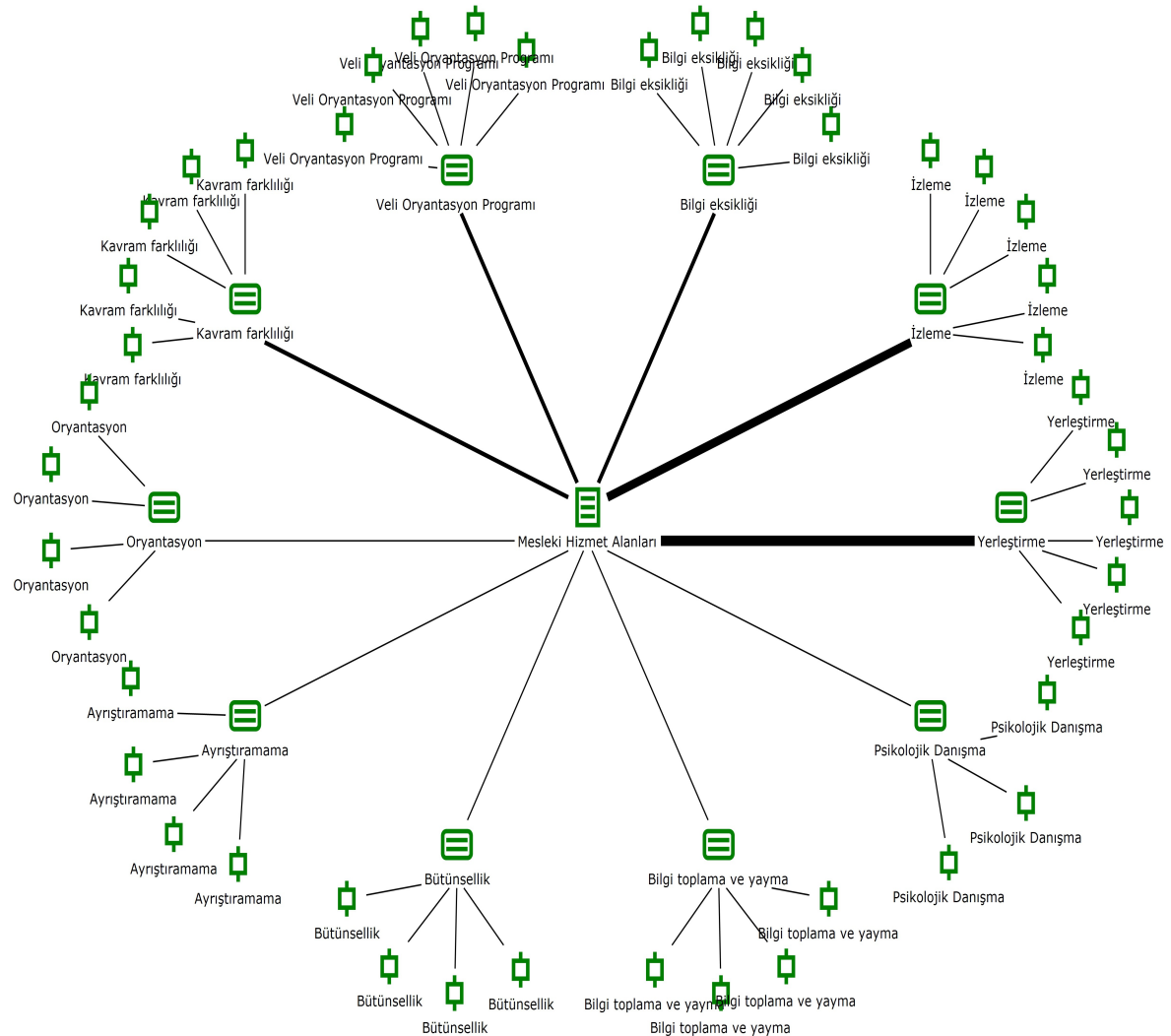
*Bayağı güncel şeyler oluyor, güncel bir liste olmuş (gülerek). Benim kardeşim var PDR’ de okuyan, nereden çıktı bunlar diyorum. (E4)*

*Ben hiç anlamıyorum alan seçimi ile ilgili. (K1)*

Karakuş (2008) tarafından psikolojik danışmanların öğretmenlerle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerine yönelik müşavirlik hizmet alanına uygun toplantı, konferans gibi

etkinlikler düzenleme; yeni gelen öğrencilerin okula uyum sağlanması ve sınıf yönetimi kapsamında daha etkili öğretim yöntemleri kullanmada öğretmenlere yardımcı olma konularında daha az çalışma yaptıkları saptanmış olup bu durum araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerinin bu çalışmaları yürütme konusunda isteksiz olmaları ve ya psikolojik danışmanların bu konularda kendilerini yeterli görmemeleri ile açıklanmıştır. Atakan ve Çomakay'ın (2008) Türk PDR Dergisi'nin 2000-2007 yılları arasındaki sayılarında yayınlanan makaleleri incelediği araştırmada, çalışmaların yükseköğretim ve eğitim sonrasına yoğunlaştığı; rehberlik hizmetlerinin en fazla yoğunlaştığı problem alanının eğitsel rehberlik olduğu ve velilere yönelik çalışmaların yer almadığı saptanmıştır. Rehberlik hizmetlerinin merkezine psikolojik danışmayı yerleştiren yaygın görüşün aksine psikolojik danışma ile ilgili makale sayısının daha ortalarda yer alıyor oluşu ilgi çekicidir.

**Şekil 4-7: Mesleki Hizmet Alanları Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar ve Birbirleriyle İlişkileri**





Mesleki hizmet alanları başlığı altında ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri Şekil 4-7’de gösterilmektedir. Başlığın içeriğinde katılımcıların söylemleri doğrultusunda yerleştirme ve izleme temalarının öne çıktığı görülmektedir. Poyraz (2007) tarafından 533 öğretmen, psikolojik danışman ve yönetici ile yapılan çalışmada rehber öğretmenlerin en fazla müşavirlik hizmetini, ardından yerleştirme, oryantasyon, araştırma ve değerlendirme, bilgi toplama ve yayma, izleme ve çevre - veli ilişkilerini puanladıkları bulgulanmıştır.

#### 4.8. KAPANIŞ

**Tablo 4-10:** Kapanış oturumunda inşa edilen adlandırmaların özeti

Tema	Kod	Alt Kod	Kodlama Sayısı	Kodlama Yüzdesi	
Oturum İçeriklerini Değerlendirme			2	3,23	
			6	9,68	
Mesleki Kimlik Krizi	Okulda Konumlandırma İle İlgili Sıkıntılar	Okulun İşlevi İle Örtüşmeme	12	19,35	
			9	14,52	
		İşlevsiz Hissetmek	3	4,84	
		Alan Değiştirmek	5	8,06	
		Doyum Düşüklüğü	4	6,45	
		Benzer Mesleklerde Benzer Sıkıntılar	2	3,23	
			16	25,81	
	Çözüm Önerileri		Mesleki Karizma	2	3,23
			İdareyi Etkileme	1	1,61

Tablo 4-10’da görüldüğü gibi, katılımcılar kapanış oturum içeriklerini değerlendirme ve mesleki kimlik krizi temalarını inşa etmişlerdir. Katılımcıların mesleki kimlik krizi anlatılarında çözüm önerileri öne çıkmaktadır.

Katılımcılar oturum içeriklerini değerlendirirken mesleğin tüm bileşenlerinin konuşulduğunu ifade etmiş, çalışmaya katılmalarının mesleki farkındalıklarını artırdığını belirtmişlerdir. Birçok katılımcı mesleği ile ilgili konuşmaya ihtiyaç duyduğunu ifade ederek araştırmacıya teşekkür etmiştir. Bazı katılımcılar meslekle ilgili yaşantılarını meslekten çok kendileri ile ilişkilendirdiklerini, çalışma sürecinde söz konusu meseleleri birçok rehber öğretmenin yaşadığını fark etmenin kendilerine iyi geldiğini ifade etmişlerdir.

*“Biz Almancı mıyız?” (E3)*

Katılımcıların mesleki kimlik krizi anlatıları okulda konumlandırma ile ilgili sıkıntılar, işlevsiz hissetmek, alan değiştirme talepleri, mesleki doyum düşüklüğü, benzer mesleklerde benzer sıkıntılar ve çözüm önerileri ile şekillenmiştir. Katılımcıların mesleki kimlik krizi anlatılarında söz konusu kriz rehber öğretmenlerin okulun amacı ile aynı doğrultuda olmayan mesleki hedeflerle okulda konumlanmış olarak tanımlanmıştır. Psikoloji mezunu olan katılımcı söz konusu krizi yaşamadığını; okul dışında çalışabileceği, mesleki olarak varolabileceği alanlar olduğunu; okulda çalışmayı tercih ettiği için okulda olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, mesleki olarak okul dışında çalışma alanları olmamasının söz konusu krize kaynaklık ettiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar okulu eğitsel başarıyı hedefleyen kurumlar olarak tanımlamakta, rehber öğretmen ve psikolojik danışmanın hedefini ise ruh sağlığını korumak olarak anlamlandırmaktadırlar. Farklı hedefle aynı kurumda konumlanmayı anlamsız bulmakta, bu durumu mesleki kimlik krizinin gerekçesi olarak temellendirmektedirler. Katılımcılara göre okulun işlevi ile örtüşmemek, rehber öğretmenin işlevinin sorgulanmasına yol açmakla kalmamakta, mesleki olarak işlevsizleşmesine katkıda bulunmaktadır. İşlevsiz hissetme durumunun doyum düşüklüğünü beraberinde getirdiği, bu durumu yaşayan rehber öğretmenlerin okul yöneticisi olma, istifa etme ya da RAM’da çalışmak gibi alternatifler ürettikleri ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar, mesleki doyum sağlamak için özel eğitim kurumlarında ek iş yapma ya da özel eğitim öğrencileriyle okul dışında çalışma alternatiflerini dillendirmişlerdir. Bazı katılımcılar söz konusu krizin psikiyatrist, psikolog, beden eğitimi öğretmenleri, müzik öğretmenleri ve resim öğretmenleri tarafından da yaşandığını iddia etmiştir. Mesleki kimlik krizini çözmek üzere okulda ruh sağlığına dair rehber öğretmenin çalışabileceği bir alan açmak, akademik başarı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkiyi vurgulamak, okul dışı kurumlara çekilmek, diğer bakanlıklarda çalışmak, mikro düzeyde okul çalışanları ile yakın ilişkiler kurarak mesleki çalışmalarını kişisel ilişkiler üzerinden yürütmek, idare ile ilişkiyi stratejik olarak kurmak ve kullanmak, okul yöneticilerine rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili donanım sağlamak ve okuldaki çalışmalarda reklamcılık ve halkla ilişkiler alanlarından yararlanarak mesleki karizmayı öne çıkarmak önerilmiştir.

*İhtiyaç duymuş da, okul bu gün elektrikçiye ihtiyaç duyabilir ama elektrikçinin kendi evi var, elektrikçilik diye bir şey var okulun dışında. Bizim*

seçeneksizliğimiz okula patolojik bir şekilde sarılmamıza neden oluyor, burada bir sorun var anlatabiliyor muyum? (E4)

İdareci gibi de oluyorsun işte bazen. Sadece öğretmen değil, karışıyor yani bazen idari alana da giriyorsun. (E5)

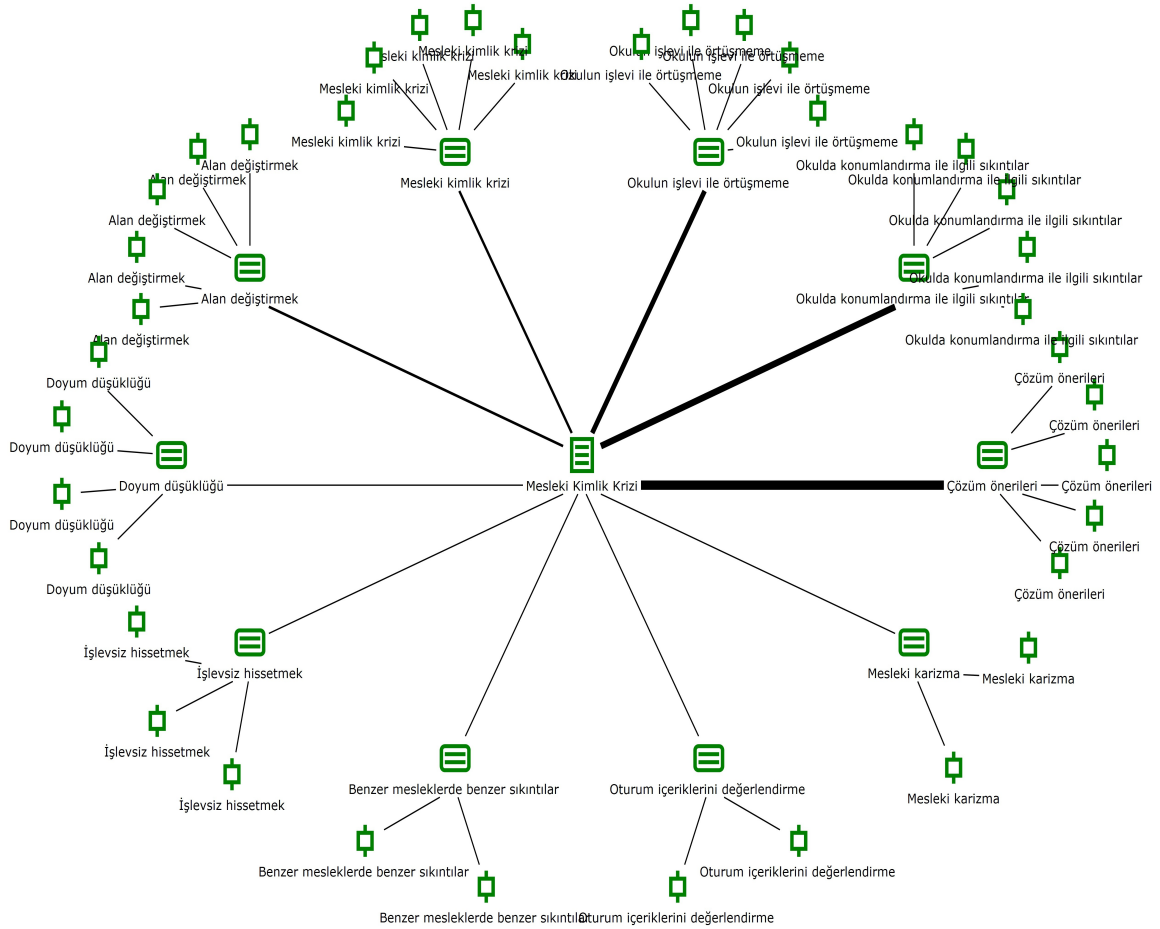
Bu sorunu çözmek bizi de aşar. (E3)

Biz müdür yardımcısı olabiliyor muyuz? (K3)

Akademik başarı ile ruhsal sağlık bir arada ilerliyor. (K1)

Türk PDR Derneği olabilir mesela, Üniversiteler olabilir. Meselenin farkındalar mı ya da Bakanlıkla görüşüyorlar mı bilmiyorum ama bizim burada konuştuğumuz konuları kendileri bir araya gelip kendi aralarında konuşuyorlar mı ya da ilgili yerlerle bilemiyorum. (E2)

Şekil 4-8: Kapanış Oturumunda Ortaya Çıkan Temalar Ve Birbirleriyle İlişkileri



Mesleki kimlik krizi başlığı altında ortaya çıkan temalar ve birbirleriyle ilişkileri Şekil 4-8'de gösterilmektedir. Başlığın içeriğinde katılımcıların söylemleri doğrultusunda çözüm önerileri, okulda konumlandırma ile ilgili sıkıntılar ve okulun işlevi ile örtüşmeme temalarının öne çıktığı görülmektedir.

Başaran'ın (2008) ilköğretimde çalışan yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentilerinin belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada katılımcıların % 62,7'sinin rehberlikle ilgili seminerlerin düzenlenmesini istemesi, rehber öğretmenin okuldaki konumunun netleştirilmesi için rehber öğretmenlerin kişisel ilişkileri üzerine mesleki duruşu inşa etmeleri, meslekle ilgili ilke ve kavramların inşa edilmesine yönelik öğretmen ve idareci taleplerine işaret etmektedir. Aynı çalışmada sınıf rehber öğretmenlerinin % 42,3'ünün kendi sınıfları için rehberlik yıllık planının hazırlanmasını talep etmesi, okulda rehber öğretmenin konumu ve işbirliği ile ilgili sıkıntılara işaret etmektedir.

## BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerini nasıl algıladıklarının incelenmesidir. Bu amaçla rehber öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen veriler nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu bölümde, önce tematik analizden elde edilen sonuçları sunulmuş; ardından bu sonuçlar temelinde önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. SONUÇ

Katılımcılar rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğini adlandırırken mesleki doyum, rehber öğretmen ve psikolojik danışma tanımı, rehber öğretmen tanımı, rehberlik merkezli tanımlar, mesleğin içeriği ile ilgili belirsizlik, psikolojik danışma merkezli tanımlar ve para kazanma aracı temalarını oluşturmuşlardır. Katılımcıların mesleği adlandırma sürecinde en fazla öne çıkan temanın mesleğin içeriği ile ilgili belirsizlik, en az üzerinde durulan temanın ise para kazanma aracı olması görülmektedir.

Rehber öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğini, daha fazla mesleki doyum sağladıkları faaliyetleri merkeze alarak tanımlama eğilimi göstermektedirler. Bu bağlamda eğitsel ve mesleki rehberlik faaliyetlerinden daha fazla doyum sağlayan katılımcılar okul ortamı ve lisans eğitimlerinin psikolojik danışmanlık yapmaları için elverişli olmadığı gerekçelerinden hareketle işlerini *rehberlik* ekseninde tanımlamakta, terapi eğitimi olmuş olan ve/veya psikolojik danışmanlık alanında kendini daha donanımlı algılayan rehber öğretmenler işlerini *psikolojik danışmanlık* ekseninde tanımlamaktadırlar. Bu doğrultuda katılımcılar mesleklerinin çalışma alanının genişliği ve mesleki sınırların belirsizliğini çözümlmek için mesleğin *rehberlik* ve *psikolojik danışmanlık* olarak iki ayrı meslek olarak tanımlanmasını önermektedirler. Birbirine yakın meslekler olarak psikoloji, psikiyatri ve psikolojik danışma alanları arasındaki sınırların belirsizliği ve her üç mesleğin çalışma alanlarının birbirinden ayrılması katılımcılar tarafından oldukça zor görünmekte, söz konusu alanlarla mesleki sınırların çizilemeyişinin yanı sıra gelecekte halkla ilişkiler, sosyoloji ve sosyal hizmetler alanları ile de psikolojik danışma ve rehberliğin mesleki sınırlarının belirsizleşeceği öngörülmektedir.

Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlarken Milli Eğitim sisteminden kaynaklanan durumlar, ideal rehber öğretmen tanımları, meslekle ilgili talepler, kişisel tatmin, pratikte sistem içerisinde ihtiyaç duyulan beceriler, mesleki bilgiyle donanmış olmak ve üniversiteye seçme yönteminin farklılaşması temalarını oluşturmuşlardır. Katılımcıların ideal rehber öğretmen anlatılarında en fazla öne çıkan temanın meslekle ilgili talepler, en az üzerinde durulan temanın ise üniversiteye seçme yönteminin farklılaşması olduğu görülmektedir.

İdeal rehber öğretmen, her yaş ve kültürel gruptan bireyle iletişim kurabilen, duygusal zekâsı yüksek, kendi ile derdi olan ve alan bilgisini kendisine uygulayarak içselleştirmiş, Milli Eğitim Sistemi içerisinde bir şeyi elde etmek için mücadele edebilme, mesleki doyumunun azalmasıyla baş edebilme ve belirsizlikle baş edebilme özelliklerine sahip; mesleki bilgiye uyum sağlamış ve içselleştirmiş ve alan bilgisini yenileyen rehber öğretmen olarak tanımlanmış, ideal rehber öğretmenin yetiştirilebilmesi için ÖSYS kriterinin yanı sıra bölüme öğrenci alınırken söz konusu kriterlerin de iş görmesi önemsenmiştir. Katılımcılar ideal rehber öğretmeni tanımlamakta zorlanmış, hesap verebilme - standardizasyonun belirli kriterlerinin oluşmaması olması nedeniyle çalışma sonuçlarını ölçme ve somutlaştırmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar mesleki eğitimi; beceri eğitimi eksikliği, mesleki bilgi, kaygı, kendi ile yüzleşme, mesleki deneyimin sonuçları, ortak olmayan PDR eğitimleri, teorik bilginin uygulamaya elverişli olmaması, uygulama eksikliği, yetkinlik algıları ve çalışırken eğitim alma temaları çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Katılımcıların mesleki eğitim anlatılarında en fazla öne çıkan temaların bilgi, yetkinlik algıları ve kendi ile yüzleşme, en az üzerinde durulan temaların kaygı ve beceri eğitimi eksikliği olduğu görülmektedir.

Katılımcılar mesleki bilgiyi lisans eğitiminde edinilen bilginin mesleki deneyimle birleşmesi olarak tanımlamış, mesleki eğitimi de bu doğrultuda mesleki deneyimle birlikte anlamlandırmışlardır. Rehber öğretmenler lisans eğitimini bilgi verme odaklı olarak değerlendirmekte, beceri eğitimi ve verilen bilginin uygulanması boyutlarında eksikler olduğunu ifade etmektedirler. Farklı alt kültürlere uyarlanmış bilgi ihtiyacının yanı sıra lisans eğitiminin son yılında okul kademesine göre

branşlaşmayı talep etmektedirler. Lisans eğitimi süresince öğrencinin meslekle ilgili bilgiyi kendine uygulayarak kendi ile yüzleşmesi, mesleki bilginin oluşum ve içselleştirilmesinin önemli bir önkoşulu olarak görülmektedir. Çalışırken alınan eğitim içerikleri tekrarlayıcı olarak değerlendirilmiş, seminer çalışmalarında konu, içerik, teknik ya da yöntem uygunluğu ve uygulamaya elverişlilik kriterleri önemli görülmüştür.

Katılımcılar mesleki doyumlarını daha verimli çalışmak için talepler, memnuniyetsizlik ve memnuniyet temaları çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Memnuniyetsizlik teması mesleki bilgi eksikliği; adli, idari ve sosyal sorumluluk, okulda yalnız olmak, mesleki sınırların belirsizliği, işbirliği sağlayamama, danışanın sorumluluk almak istememesi, mesleğin değersizleştirilmesi, mesleği aşan beklentiler, iş yoğunluğu, çaresizlik, işe yaramadığını hissetmek ve öğrenci ve/veya veliden olumsuz geribildirim almak içeriği ile anlamlandırılmıştır. Memnuniyet teması içeriğinde yardım eden olmak, değerli hissetme ve olumlu sonuçlar almak yer almıştır. Katılımcıların mesleki doyum anlatılarında en fazla öne çıkan temanın memnuniyetsizlik bağlamında çaresizlik (cinsel istismar), en az üzerinde durulan temanın daha verimli çalışmak için talepler olduğu görülmektedir.

Rehber öğretmenler bireysel görüşme yapmaya elverişli bir çalışma mekanı (rehberlik servisi) talep etmekte, memnuniyetsizliklerini kurumlararası işbirliği gerektiren vakalarda yasal prosedürü bilmeme, diğer kurumlardaki süreci bilmeme, okulun temel işlevi olan eğitsel başarı dışında adli, idari ve yasal sorumluluk gerektiren vakalarla çalışma, işbirliğini sağlama ve danışanın sorumluluk almasını sağlama becerilerinin eksikliği ve mesleki sınırların genişliğinden kaynaklanan iş yoğunluğu ile temellendirmektedirler. Yardım eden olmak ve olumlu geribildirim almak mesleki doyumun temel kaynakları olarak görülmektedir.

Katılımcılar mesleğin yasal çerçevesini yasal çerçevenin ne olduğu, rehberliğin tanınmaması ve bilinmemesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği, Davranış Değerlendirme Kurulu, Genelge ve Resmi Yazılar, Teftiş, kurum kültürü, çalışma sonuçlarının somut olmayışı ve okuldaki yaygın sorunlar temaları

çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Katılımcıların mesleki doyum anlatılarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Ortaöğretim Ödül ve Disiplin Yönetmeliği ve okullardaki yaygın sorunlar en fazla öne çıkan temalar; en az üzerinde durulan temanın ise kurum kültürü olduğu görülmektedir.

Rehber öğretmenler mesleklerinin yasal çerçevesi ile ilgili bilgi eksiklikleri bulunmasına rağmen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri yönetmeliğini genel olarak olumlu algılamakta, okullardaki mesleki beklentinin yönetmeliğin yanı sıra idare talepleri, öğretmen beklentileri ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiğini, söz konusu şekillenmenin önemli ölçüde okulda çalışan bir önceki rehber öğretmenin çalışmalarından etkilendiğini ifade etmektedirler. Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nde rehber öğretmenin rolü ile ilgili belirsizlik ve Davranış Değerlendirme Kurulu'nun pratikte işlevsizleşmesi yasal çerçeve ile ilgili olumsuzluklar olarak belirtilmiştir.

Katılımcılar mesleki yaklaşımları; rehber öğretmenin konumu, terapötik yaklaşımlar, rehberlik yaklaşımları ve rehberlik temaları çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Mesleki yaklaşım anlatılarında eğitsel rehberlik bağlamında rehberlik en fazla öne çıkan tema; en az üzerinde durulan temanın ise rehber öğretmenin konumu olduğu görülmektedir. Katılımcılar mesleki hizmet alanlarını ayrıştıramama, psikolojik danışma, bilgi toplama ve yayma, yerleştirme, izleme, oryantasyon, müşavirlik, çevre ve veli ilişkileri, kavram farklılığı ve rehberlik türleri temaları çerçevesinde anlamlandırmışlardır. Katılımcıların mesleki hizmet alanları anlatılarında yerleştirme ve izleme en fazla öne çıkan temalar iken; bireyi tanıma ve araştırma ve değerlendirme hizmet alanlarının hiç konuşulmadığı görülmektedir.

Rehber öğretmenlerin mesleki yaklaşımlar ve mesleki hizmet alanları ile ilgili kavram ve tanımlarının ortak olmadığı görülmüştür. Mesleki yaklaşımlar terapi yaklaşımlarından hareketle tanımlanmaya çalışılmıştır. Alan çalışanlarının kullanacakları mesleki yaklaşımı ve hizmet alanı ağırlığını okul sistemi ve öğrenci ihtiyaçları temelinde şekillendirdikleri görülmektedir.



Katılımcılar kapanış oturum içeriklerini değerlendirme ve mesleki kimlik krizi temalarını inşa etmişlerdir. Katılımcıların mesleki kimlik krizi anlatılarında çözüm önerileri öne çıkmaktadır.

Katılımcılar okulu eğitsel başarıyı hedefleyen kurumlar olarak tanımlamakta, rehber öğretmen ve psikolojik danışmanın hedefini ise ruh sağlığını korumak olarak anlamlandırmaktadırlar. Farklı hedefle aynı kurumda konumlanmayı anlamsız bulmakta, bu durumu mesleki kimlik krizinin gerekçesi olarak temellendirmektedirler. Katılımcılara göre okulun işlevi ile örtüşmemek, rehber öğretmenin işlevinin sorgulanmasına yol açmakla kalmamakta, mesleki olarak işlevsizleşmesine katkıda bulunmaktadır.

## 5.2. ÖNERİLER

Yukarıda sıralanan bulgular çerçevesinde, araştırma sonucunda kuramsal ya da uygulamalı anlamda şu öneriler sunulabilir:

1. Alan çalışanlarının kendi mesleklerine ilişkin algıları incelendiğinde, rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğinin adı, tanımı ve mesleğin sınırları ile ilgili ciddi sıkıntılar olduğu görülmüştür. Bu minvalde, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü mezunlarının sayısal yetersizliği ve rehber öğretmen ihtiyacını karşılayamaması nedeniyle, hâlihazırda “rehber öğretmen” unvanı ile çalışmakta olan meslek elemanlarının yaklaşık 1/3’ünün alan dışı mezunu olması ve Bakanlığın alan dışı atamaları tekrar gündeme getirmesi, meslekle ilgili yeni tanımlamaları zorunlu kılmaktadır. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, alan dışı mezunların belirli sürelerle sınırlı eğitimlerinin mesleki ve eğitsel rehberlik ekseninde yapılarak rehber öğretmen olarak konumlandırılmaları, mesleğin “rehberlik” ve “psikolojik danışmanlık” olarak iki ayrı iş koluna ayrılması, uzun vadede lisans eğitimlerinde mesleki ve eğitsel rehberlik bağlamında rehberlik; birey, aile ve eğitim sistemi bağlamında psikolojik danışmanlık olarak branşlaşmaya gidilmesi yeni mesleki tanımlamalara olanak sağlayabilir.

2. Alan çalışanlarının mesleki yeterlilik algıları incelendiğinde, yetersizlik algılarının belli alanlarda yoğunlaştığı ve meslekte yeterliliğe katkı sağlayacağı iddia edilen bazı becerilerin lisans eğitimine başlamadan önce ölçülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans eğitimine öğrenci kabul edilme sürecinde ÖSYS kriterlerinin yanı sıra iletişim becerileri, belirsizlikle baş edebilme duygusal zekâ gibi kriterleri de kapsayacak bir sürecin tanımlanması, mesleki olarak daha etkili rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların yetiştirilmesine katkıda bulunabilir.
3. Meslekte yeterlilik algısını artırmak amacıyla, alan eğitiminin nitelik ve niceliğine katkı sağlamak üzere, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans eğitimi süresinin artırılarak son yıl eğitim kademeleri doğrultusunda branşlaşmaya olanak sağlamalı ve alan bilgisinin uygulanması için alan açılmalıdır. Lisans öğrencisinin mezun olmadan önce anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi ile bir araya gelerek mesleki bilgiyi uygulamayla birleştirmesinin, hem mesleki bilginin alan uygulamalarından beslenmesine olanak sağlayacağı, hem de edinilen teorik bilginin içselleşmesi ve kalıcılılaşmasına hizmet edeceği umulmaktadır.
4. Lisans eğitimi öğretim görevlileri ile alan çalışanlarının belirli periyotlarla bir araya gelerek paylaşımda bulunmalarının, alandaki uygulamalarla alan teorileri arasındaki çelişkilerin giderilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.
5. Alanın Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nde Sosyal Hizmetler alanı içinde tanımlanmış olması ve alan çalışanlarının hâlihazırda sosyal hizmetler ile ilgili bir kısım hizmetleri sunuyor olmaları nedeniyle lisans eğitiminin sosyal hizmetler dersleri ile zenginleştirilmesi, pratikte rehber öğretmenlerin çalışmakta oldukları bir disiplinle ilgili donanım sağlayarak daha etkili çalışmalarına katkı sağlayabilir.

6. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alanda çalışan rehber öğretmenlere, milli eğitim sistemi içerisinde uygulanmaya uygun ve okul sisteminde kullanılabilir olan terapi ve danışmanlık yaklaşımlarının eğitim ve süpervizyonunun işveren ya da üniversiteler tarafından sağlanması psikolojik danışmanlığın okullarda daha etkili işlemesine yol açabilir.
7. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlükleri, Emniyet Genel Müdürlüğü'ne bağlı Çocuk Şube Müdürlükleri ve rehber öğretmenlerin ortak çalışma alanları olan aile içi şiddet ve çocuğa yönelik cinsel taciz gibi alan çalışanlarının zorlandığı konularda izlenecek kurumlar arası ortak prosedürün belirlenmesi ve bilgi paylaşımı için yerel periyodik toplantılar düzenlenmesi ve toplantı sonuçlarının her üç kurumla paylaşılmasının uygulamadaki aksaklıkları önemli ölçüde azaltabilir.
8. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık mesleğini pratikte biçimlendiren yasal çerçevenin mesleği uygulayanlarca bilinmesi, ortak ilkelerle hareket etmeye olanak sağlayacaktır. Bu doğrultuda, alan çalışanları ve alan öğrencilerinin ortak mesleki çerçeve oluşturmalarını desteklemek üzere mesleğe yasal çerçeve oluşturan yasa, yönetmelik ve genelgelerin alan öğrencileri ile lisans eğitimi sırasında, alan çalışanları ile meslek içi eğitim çerçevesinde çalışılması yararlı görülmektedir.
9. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan çalışanlarının ifade ettikleri mesleki tükenmişlik düzeylerini azaltmak ve meslekte tükenmişlik yaşamalarını önlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ya da Türk PDR Derneği ve YÖRET gibi sivil toplum kuruluşları aracılığıyla meslek çalışanlarının küçük gruplar halinde periyodik olarak bir araya gelmelerine olanak tanıyan meslektaş dayanışması gibi çalışmalarının organize edilmesi yararlı görülmektedir.

10. Alan çalışanlarının yoğun olarak ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri, okul sistemi içerisinde kısa sürede daha fazla öğrenciye hizmet verilmesine olanak sağlayan akran danışmanlığı eksenli yapılandırılmış grup çalışmalarının çoğaltılarak rehber öğretmenlerin kullanımına sunulması, okul rehberlik hizmetlerinin daha etkili, sunulmasına katkı sağlayabilir.
11. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık uygulamalarında hesap verebilirliğin inşa edilmesi ve sonuçların değerlendirilebilirliğine katkı sağlamak üzere alan çalışanları ve öğrencileri ile nicel ve nitel araştırma bağlamında bilimsel değerlendirme yöntemlerinin çalışılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, S. (2001). “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Oluşturulan İşbirliğin İncelenmesi (Adana Örneği)” (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Adana:2001
- Akkoyun, F. (1990) Danışma Psikolojisinin Dünyü, Bugünü ve Geleceği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 23 (2): 419 - 433
- Aslan, S. (2003) “Ankara İli Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan alandan ve Alan Dışından Rehber Öğretmenlerin Mesleki Etkinliklerine İlişkin Görüşleri ve Sorunları” (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Ankara:2003
- Atakan, M. Çomakay, G. (2008) Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergilerinde Yayınlanan Dergilerin İncelenmesi. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/482.pdf> (erişim tarihi: 16.07.2012)
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaşam Doyumu, Stresle başa çıkma Stratejileri İle Olumsuz Otomatik Düşünceleri: İzmir İli Örnekleme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Group*. London: SAGE Publications.
- Başaran, M. (2008) “İlköğretim Okullarındaki Yönetici Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Faaliyetlerinden

Beklentileri” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı İstanbul:2008

Bektaş, Y. (2006) Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri ve Psikolojik Danışman Eğitimindeki Yeri. *Ege Eğitim Dergisi* 7(1): 43–59

Bilgiç, H. S. (2011) “Rehber Öğretmenlerin (Psikolojik Danışmanların) Öz Yeterlilikleri” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Konya: 2011

Büyükgöze – Kavas, A. (2011) Bireysel Ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulamalarına Yönelik Bir Değerlendirme *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 9(2): 411-432

Çetinkaya, B. (2007). *Rehberlikte Temel Kavramlar*. Rehberlik (Ed. Aydın, B) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dey, İ. (2005). *Qualitative Data Analysis A User-Friendly Guide For Social Scientists*. New York: Routledge

Dimmitt, C. Ve Carey, J. (2007). Using the ASCA National Model to Facilitate School Transitions. *Professional School Counseling* 10 (3): 227-232

Ekiz, D. (2004) Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal Ya Da Yapay [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004\\_cilt2/sayi\\_4/415-439.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_4/415-439.pdf)

Erdoğan, İ. (2002) *Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2011) *Milli Eğitime Dair Mülâhazalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Erdur – Baker, Ö. (2007) Psikolojik Danışma Ve Kültürel Faktörler *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3:27 (109 – 122)
- Erkuş, A. (2009) *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gençdoğan, B. ve Onur, M. (2006) Öğretmenlerin Rehberlik Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Erzurum ve Giresun İl Örneği) *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13: 47 – 54
- Gültekin, F. ve Arıcıoğlu, A. (2012) “Continuing Education Needs of School Counselors” International Conference The Future of Education Konferans Bildirileri [http://conference.pixel-online.net/edu\\_future2012/common/download/Paper\\_pdf/288-SE111-FP-Gultekin-FOE2012.pdf](http://conference.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/288-SE111-FP-Gultekin-FOE2012.pdf) (E. T: 23.05.2013).
- Güngör, Z. (2010) “Okul Psikolojik Danışmanları ile Öğretim elemanlarının Mesleğe İlişkin Bazı Konulardaki Algılarının İncelenmesi” **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Malatya:2010
- Gür, K. (2010). “Sınıf Rehber Öğretmenleri Ve Okul Psikolojik Danışmanlarının Yönetmelikteki Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Görevleri Kabul Durumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Ankara:2010
- Güven, M. (2009) Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Okul Rehberlik Hizmetleri ve Denetimiyle İlgili Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2 (9): 171 - 179

- Güven, M., Kısaç, İ., Ercan, L. Ve Yalçın, İ. (2009) Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisinde Yayınlanan Makalelerin Çeşitli Özellikler Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31): 80-87
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1): 333-338
- Johnstone, B. (2008) *Discourse Analysis*. Madlen: Blackwell Publishing.
- Kağan, M (2010) Ankara İlindeki Devlet Ve Özel İlköğretim Okulları İle Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 12:39 - 55
- Kararımk, Ö. Ve Aydın, G. (2007). Yapılandırmacı Yaklaşım: Çağdaş Psikolojik Danışma Anlayışını Ve Uygulamalarını Biçimlendiren Bir Güç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 3(27): 91-108
- Karakuş, S. (2008) “İlköğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Sınıf Öğretmenleri Ve Sınıf Rehber Öğretmenleriyle Yaptıkları Konsültasyon Çalışmalarının İncelenmesi” (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Adana:2008
- Karaküçük, S (2010) Okul Rehberlik Servislerinin Fiziksel/Mekânsal Koşullarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 28: 421-440
- Kesici, Ş. (2007) Şube Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Rehberlik ve Danışma İhtiyaçları. [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2007/17/SAHINKESICI.PDF](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2007/17/SAHINKESICI.PDF) (erişim tarihi: 18.07.2012).



- Kepçeoğlu, M. (2010) *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kepçeoğlu, M. (1987) Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Gelişimi ve Belli Başlı Sorunları. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19872MUHARREM%20KEP%20C3%87EO%C4%9ELU.pdf> (erişim tarihi 13.07.2012)
- Kızıl, D. (2007). “Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri” (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Konya:2007
- Korkut, F. (2003) Rehberlikte Önleme Hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 9; 441- 452*
- Korkut, F. (2007) Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık İle İlgili Düşünceleri Ve Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32:187 - 197*
- Korkut – Owen, F. ve Owen, D. W. (2008) Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve İşlevleri: Yöneticiler ve Psikolojik Danışmanların Görüşleri *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 41: 207 – 221*
- Kocayörük, E. (2000) “Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Meslek Doyumlarının Karşılaştırılması” (**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ankara:2000
- Kuzgun, Y. (2002) *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Cem Yayınları

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (1962). VII. Milli Eğitim Şurası.  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_06/06021707\\_7\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021707_7_sura.pdf) (E.T: 16.11.2012).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (1988). XII. Milli Eğitim Şurası.  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_06/06021525\\_12\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021525_12_sura.pdf) (E.T: 17.11.2012).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (1990). XIII. Milli Eğitim Şurası.  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_06/06021504\\_13\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021504_13_sura.pdf) (E.T: 17.11.2012).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (1993). XIV. Milli Eğitim Şurası.  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_06/06021433\\_14\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021433_14_sura.pdf) (E.T: 17.11.2012).

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberliği programı. <http://orgm.meb.gov.tr/arsiv/program.son>

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). XVII. Milli Eğitim Şurası.  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_06/06021327\\_17\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf) (E.T: 17.11.2012).

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. [mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html)

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2010). XVIII. Milli Eğitim Şurası.  
[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf) (E.T: 17.11.2012).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012) İlköğretim ve Eğitim Kanunu  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html?KeepThis=true&TB\\_iframe=true&height=600&width=750](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html?KeepThis=true&TB_iframe=true&height=600&width=750) (E.T: 02.02.2013).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012) Milli Eğitim Temel Kanunu  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html?KeepThis=true&TB\\_iframe=true&height=600&width=750](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html?KeepThis=true&TB_iframe=true&height=600&width=750) (E. T: 02.02.2013).
- Myrick, R. D. (2003) *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nazlı, S. (2004) Sınıf Rehberliği Etkinliği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11: 135 – 151
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik Danışmanların Değişen Rollerini Algılayışları *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10 (18):1-17
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2012 Yükseköğretim Programları Ve Kontenjanları Kılavuzu  
<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012OSYSKONTKILAVUZ.pdf> (E.T.04.12.2012).
- Özabacı, N., Sakarya, N. Ve Doğan, M. (2008) Okul Yöneticilerinin Okuldaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*11(19): 8-22

- Özabacı, N. (2011) Turkish Students' Metaphorical Conceptualisations Of School Counsellors. *South African Journal of Psychology* 41 (1): 29 – 37
- Özgün, M. S. (2007) “Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana:2007
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özoğlu, S. Ç. (2007) *Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özyürek, R. (2010). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı Öğrencilerinin Yaptıkları Okul Psikolojik Danışmanlığıyla İlgili Uygulamaların Saptaması, *Eğitim ve Bilim*. 156: 160 – 174
- Piaget, J (1997) *Thinkers On Education* V:1 (173 – 194) UNESCO Publishing, India.
- Pişkin, M. (1989) “Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Danışmanların İdeal ve Gerçek Danışmanlık Görev Algıları” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara:1989
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünyü, Bugünü ve Yarını. İçinde: M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (ed.) *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Poyraz, C. (2006) Türkiye’deki Rehberlik Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 2: 187 - 209
- Poyraz, C. (2007) “Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma” (**Yayınlanmamış Doktora Tezi**). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul:2007
- Sink, C. A. (2005) *Contemporary School Counseling: Theory, Research and Practice*. Boston: Lahaska Press.
- Stockton, R. ve Güneri, O. Y. (2009) Counseling in Turkey: An Evolving Field. *Journal of Counseling And Development*. 89: 98 - 104
- Şahin, F. (2012) Sosyal Hizmeti İnşak Açısından Sosyal inşacılık <http://www.sosyalhizmetuzmani.org/sosyalhizmetiInşak.htm>
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Teori Ve Uygulama*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Taşkaya, S. M. ve Kurt, Y. (2010). İlköğretim Okullarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications Kongre Bildirisi*, Antalya, 2010 (sf. 909 – 915)
- Taylı, A. (2008) Okul Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilebilirliği *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17:133 - 146
- Terzi, Ş., Ergüner Tekinalp, B. Ve Leuwerke, W. (2009) Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri. Adana, 21-23 Ekim, 2009 (10. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi sözel bildiri)

- Tuzgöl – Dost, M ve Keklik, İ. (2012) Alanda Çalışanların Gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23: 389 – 407
- Uslu, M. (1999) Resmi Eğitim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının İş doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Danışmanların denetim Odağı ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Konya: 1999
- Ültanır, E. (2000) Okul Psikologluğu ve Okul Psikolojik Danışmanlığı Meslekleri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma *Milli Eğitim Dergisi* 148:1-11
- Ültanır, E. (2005) Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Mesleği ve Psikolojik Danışman Eğitimi *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1:102-111
- Ünal, A., Ünal, E. (2010). Öğretmen Ve Öğrencilerin Rehber Öğretmeni Algılamalarına İlişkin Bir Durum Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 7:2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>
- Yeşilyaprak, B. (2002) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2009). *Türkiye’de Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Alanının Geleceği: Yeni Açılımlar Ve Öngörüler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42:1 (193 – 213)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yılmaz, R. (2008) “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Rehberlik Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarının Araştırılması”

(**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı İstanbul:2008

Yükseköğretim Kurulu (2007) Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri 1982-2007. <http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/> (E.T.04.12.2012).

Yükseköğretim Kurulu (2011) Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇÇ) Temel Alan Yeterlilikleri. [http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/76\\_SOSYAL\\_HIZMETLER\\_13\\_01\\_2011.pdf](http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/76_SOSYAL_HIZMETLER_13_01_2011.pdf) (E.T. 04.12.2012).

Yüksel – Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki Öğrenci Görüşlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2): 1-26

Yüksel – Şahin, F. (2012). Türk Milli Eğitim Şuraları'nda (1939-2010) Psikolojik Danışma Ve Rehberlik İle İlgili Alınmış Olan Kararların Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 3(1): 95-118