



**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK HİZMETLERİNE YÖNELİK
TUTUMLARI İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Gül AYGÜN**

İSTANBUL, 2016



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlkokul Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerine Yönelik
İnteraktif ile Okul İktisadi Akademi Arasındaki İlişki
İncelenmesi

Ad-Soyad: GÖL AYGÜN

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mustafa Ötör

Üye: Prof. Dr. Hakkı Eksi

Üye: Yrd. Dr. Ahmet Kılıç

Onay Tarihi: 02.06.2016



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK HİZMETLERİNE YÖNELİK
TUTUMLARI İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
İNCELENMESİ

Hazırlayan
Gül AYGÜN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. MUSTAFA OTRAR

İSTANBUL, 2016

İÇİNDEKİLER

| | |
|---------------------|------|
| İÇİNDEKİLER | i |
| TABLO LİSTESİ | iv |
| ÖZET | vii |
| ABSTRACT | viii |
| TEŞEKKÜR | ix |

BÖLÜM 1

| | |
|-----------------------------|---|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem | 1 |
| 1.2. Problem Cümlesi | 4 |
| 1.2.1. Alt Problemler | 4 |
| 1.3. Önem | 5 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 5 |
| 1.5. Sayıtlar | 6 |
| 1.6. Tanımlar | 6 |

BÖLÜM 2

| | |
|---|----|
| İLGİLİ LİTERATÜR..... | 7 |
| 2.1. Türkiye Eğitim Sistemi Ve İlkokullar: İlkokullarda Eğitim Öğretim Ve Müfredat | 7 |
| 2.1.1. Temel Kanunlar Ve İlkokulda Eğitim Hedeflerinin Öncelikleri..... | 9 |
| 2.1.2. Rehberlik Hizmetleri | 12 |
| 2.1.2.1. İlkokulda Rehberlik Hizmetleri Ve Mevzuat | 12 |
| 2.1.2.2. Rehberlik Hizmetlerinde Uygulayıcılar Ve Nitelikleri | 19 |
| 2.1.2.3. Rehberliğe İlişkin Öğretmen Tutumları Ve Hizmetler Üzerindeki Belirleyiciliği | 25 |
| 2.2. ÖĞRETMENLERİN REHBERLİK HİZMETLERİNE TUTUMLARI VE REHBERLİK UYGULAMALARINDA BU TUTUMUN MUHTEMEL ETKİLERİ | 28 |
| 2.3. Okul İklimi | 30 |

BÖLÜM 3

| | |
|---|----|
| YÖNTEM..... | 37 |
| 3.1.Araştırma Modeli..... | 37 |
| 3.2.Evren ve Örneklem | 37 |
| 3.3. Kullanılan Ölçme Araçları..... | 38 |
| 3.3.1. Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği (RHYTÖ)..... | 38 |
| 3.3.2. Okul İklimi Ölçeği..... | 39 |
| 3.3. Verilerin Analizi..... | 41 |

BÖLÜM 4

| | |
|---|----|
| BULGULAR VE YORUM..... | 44 |
| 4.1. Demografik Özellikler | 44 |
| 4.2. Değişkenler Arası Fark Testi Karşılaştırma Analizleri | 50 |
| 4.2.1. RHYTÖ Ölçeği Boyutu İle Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 50 |
| 4.2.2. Okul İklim Ölçeği İle Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 52 |
| 4.2.3. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 54 |
| 4.2.4. Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 55 |
| 4.2.5. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Cinsiyeti Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 57 |
| 4.2.6. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri | 61 |
| 4.2.7. Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 62 |
| 4.2.8. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısı Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri | 63 |
| 4.2.9. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer Ve Kurs Sayısı Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 66 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2.10. Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer Ve Kurs Sayısı Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 68 |
| 4.2.11. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Medeni Durumları Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 69 |
| 4.2.12. Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Medeni Durum Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 70 |
| 4.2.13. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri | 71 |
| 4.2.14. Okul İklim Ölçeği İle Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri | 73 |
| 4.2.15. RHYTÖ Ölçeği ile Öğretmenlerin Genel Olarak Çalıştığı Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaati Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 74 |
| 4.2.16. Okul İklimi Ölçeği ile Öğretmenlerin Genel Olarak Çalıştığı Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaati Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri ... | 75 |

BÖLÜM 5

| | |
|--|------------|
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 80 |
| 5.1.Sonuç | 80 |
| 5.2.Tartışma | 84 |
| 5.3.Öneriler | 91 |
| 5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler | 91 |
| 5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 92 |
| KAYNAKLAR | 94 |
| EKLER..... | 100 |
| EK-1 REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA FAALİYETLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ | 100 |
| EK-2 | 102 |
| OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ / ÖĞRETMEN FORMU..... | 102 |

TABLO LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1 : RHYTÖ Tutum Ölçeğinin Boyutları | 38 |
| Tablo 2 : Örgütsel İklimin Boyutları | 41 |
| Tablo 3 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 44 |
| Tablo 4 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 45 |
| Tablo 5 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 45 |
| Tablo 6 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 45 |
| Tablo 7 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 46 |
| Tablo 8 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer Ve Kurs Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 47 |
| Tablo 9 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 47 |
| Tablo 10 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Halen Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 48 |
| Tablo 11 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun İmkân ve Kanaati Hakkındaki Görüşü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 48 |
| Tablo 12 : RHYTÖ Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 48 |
| Tablo 13 : Okul İklim Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 49 |
| Tablo 14 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaşları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 50 |
| Tablo 15 : RHYTÖ Ölçeği - Geliştirici Etki Puanlarının Öğretmenlerin Yaşları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları..... | 51 |
| Tablo 16 : Okul İklim Ölçeği İle Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri..... | 53 |
| Tablo 17 : Okul İklim Ölçeği - Yönetici Davranışları/Yakından Kontrol Puanlarının Öğretmenlerin Yaşları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları | 54 |
| Tablo 18 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 55 |
| Tablo 19 : Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri | 56 |

| | |
|--|----|
| Tablo 20 : Okul İklim Ölçeği Alt Boyutu Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma İle Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları | 57 |
| Tablo 21 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları | 58 |
| Tablo 22 : Okul İklim Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları | 58 |
| Tablo 23 : : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... | 59 |
| Tablo 24 : ORHYTÖ Ölçeği - Akademik İlgi Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları..... | 60 |
| Tablo 25 : ORHYTÖ Ölçeği - Rehberlik Etkinliklerine Katılım Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları | 60 |
| Tablo 26 : Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi | 62 |
| Tablo 27 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları | 63 |
| Tablo 28 : RHYTÖ Ölçeği - Akademik İlgi Puanlarının İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları | 64 |
| Tablo 29 : RHYTÖ Ölçeği - Rehberlik Etkinliklerine Katılım Puanlarının İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları..... | 64 |
| Tablo 30 : Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısı Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri | 65 |
| Tablo 31 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer ve Kurs Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 66 |
| Tablo 32 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer ve Kurs Değişkenine Göre Hangi gruplar arasında farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları | 67 |
| Tablo 33 : Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer ve Kurs Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 68 |
| Tablo 34 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.. | 69 |
| Tablo 35 : Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Medeni Durum Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri | 70 |

| | |
|--|----|
| Tablo 36 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 71 |
| Tablo 37 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Okulda Görev Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları..... | 72 |
| Tablo 38 : Okul İklim Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 73 |
| Tablo 39 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Genel Olarak Çalıştığı Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşamadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 74 |
| Tablo 40 : Okul İklim Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Genel Olarak Çalıştığı Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşamadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 75 |
| Tablo 41 : Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar..... | 76 |
| Tablo 42 : Okul İklim Ölçeği Boyutları Arasındaki Korelasyonlar | 77 |
| Tablo 43 : Okul İklim Ölçeği Boyutları ile Geliştirici Etki Alt Boyutu Arasındaki İlişki | 77 |
| Tablo 44 : : Okul İklim Ölçeği Boyutları ile Akademik İlgil Alt Boyutu Arasındaki İlişki | 78 |
| Tablo 45 : Okul İklim Ölçeği Boyutları ile Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Arasındaki İlişki | 79 |
| Tablo 46 : Okul İklim Ölçeği Boyutları ile RHYTÖ Boyutu Arasındaki İlişki | 79 |

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK HİZMETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ İNCELENMESİ

Gerçekleştirilen bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada Kocaeli ili Gölcük ilçesinde görev yapan 299 ilkokul öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Verilerin toplanması amacıyla “Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada veriler Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi, T testi, ANOVA ve Pearson Momentler Korelasyon katsayıları kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, rehberlik hizmetlerinin geliştirici etkileri ile ilgili algılar açısından 25 – 29 yaş grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür, 40-44 yaş aralığındaki ilkokul öğretmenlerinin yakından kontrol davranışlarına yönelik algılarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Meslekteki deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin yüksekten bakma davranışlarının kendilerinden tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Elde edilen bir diğer bulgu sonucunda rehberlik etkinliklerine katılım açısından kadın öğretmenlerin daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Elde edilen bir diğer bulguya göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre davranışları engelleme ve işe dönüklük konularında daha fazla ön planda oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Rehberlik hizmetlerine yönelik tutum ile okul iklimi algılarının alt boyutlar açısından genel olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rehber öğretmen, rehberlik hizmetleri, okul iklimi, sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni.

ABSTRACT

GUIDANCE SERVICES FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF SCHOOL CLIMATE INVESTIGATION

In the current study, the aim was to investigate the relationship between school climate perceptions and perceptions related to guidance services among primary school teachers. In this study which is conducted as correlational survey, the data were collected from 299 primary school teachers employed in Istanbul. In order to collect the data, "Attitudes toward guidance services scale" and "School climate scale" was used as data collection tool. The data were analyzed by using Kruskal Wallis tests, Mann Whitney U tests, T tests, ANOVA ve Pearson Moments Correlation Coefficients. Based on the results it was concluded that developmental effects of guidance services were conceived more by teachers who are at ages between 25-29, conception of teachers regarding close control behaviors were more positive for teachers who are at ages between 40-44. It was also found that teacher whose working experience between 1-5 years have more sense of superiority over other teachers. Moreover, in terms of participation to the guidance activities, it was found that female teachers are significantly more interested than male counterparts. In addition, female teachers show more priority to inhibiting behaviors and inclination to the job behaviors. Finally, it was found that the subscales of both measurement instruments have high level of correlations with each others. These findings were discussed in the light of the relevant literature

Key Words: School counselor, guidance, school climate, teacher, classroom guidance teacher

TEŞEKKÜR

Bu araştırma birçok kişinin katkı ve desteğiyle yürütülmüştür. Öncelikle bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesindeki katkıları ve yardımıyla beni destekleyen, bu çalışmada her şeyi inceleyip sık dokuyarak bilimsel bir araştırmanın hakkını vermem için beni teşvik eden, bana istatistiği öğreten istatistik hocam, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR Hocam' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım

Ayrıca araştırmanın gerçekleştirilmesi için uygulama yaptığım okullarda verdikleri destek için sınıf öğretmenlerine ve beni destekleyen meslektaşlarıma teşekkür ederim

Araştırma sürecinde beni destekleyerek bana güç veren, çalışmamın her aşamasında desteğini her an yanımda hissettiren annem Nurcihan Aygün'e ve tüm araştırma boyunca varlığını hep hissettiğim fakat zamanından istemeyerek de olsa çaldığım oğlum Kıvanç Can'a sonsuz teşekkür ve sevgiler.

Kocaeli, 2016

Gül AYGÜN

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bireylerin topluma katkısı sağlaması açısından onların içinde yaşadığı ve yetiştiği toplumu sürekli olarak yenilemesi ve geliştirmesi istenir. Bunun için de bireylerin zihinsel, bedensel, psikolojik ve sosyal yönden bir bütün olarak gelişmesi gerekir. Bireylerin bütün yönleriyle gelişmesini sağlamak ise eğitim kurumlarından beklenmektedir. Gelişim ömür boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim de yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim sistemimizin merkezinde öğrenci vardır. Her öğrencinin ise kendine özgü, bireysel farklılıkları vardır. Eğitim kurumlarında eğitim sürecinde bireysel farklılıkları kabul eden öğrenme ortamı oluşturulmak istenmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminde yer alan rehberlik hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (MEB, 2005).

Ayrıca danışmanların, okuldaki personeli disiplin modelleri ve bunların öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda eğitime ve bu disiplin programlarının benimsenmesinde okul çapındaki kararları etkileme gibi işlevleri bulunmaktadır (Benshoff, Poidevant ve Cashwell, 1994).

Okul iklimi kavramı öğretmen, öğrenci, idareci, okul personeli, okul çevresi, veliler gibi okul paydasında bulunan herkesin davranışlarından oluşan ve etkilenen; benzer, ortak algılamalarına dayalı, okul paydasındaki herkesi etkileyen, nispeten sürekliliği olan bir kavramdır. Okul iklimi, insanlardaki kişilik kavramı ile özdeşim göstermektedir (Çalık vd. 2009).

Bu bölümde ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki ile ilgili problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılacak olan terimlerin tanımlarına yer verilecektir.

1.1. Problem

Gelişen ve değişen dünya ile paralel olarak eğitim anlayışında da gelişmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin eğitime entegrasyonu ile de eğitim öğretimdeki anlayış da değişmeye başlamıştır. Değişen anlayış ile klasik eğitim sisteminden bireysel eğitim anlayışına geçilmiştir.

Eğitim sistemindeki anlayış değişimi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde de kendini göstermiştir. İllere rehberlik ve araştırma merkezleri kurulmuş, eğitim fakültelerindeki psikolojik danışma ve rehberlik bölümleri açılmıştır.

Rehberlik hizmetlerinin önemi ülkemizin eğitim politikalarına yansıdığı halde bugün hala ilkokullarda öneminin yeterince anlaşılmadığı düşünülmektedir. İlkokul ülkemizde zorunlu eğitim kapsamına giren bir kademedir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin de gelişim düzeylerine uygun mesleki, kişisel, eğitsel rehberliğe ihtiyaçları vardır.

Zorunlu eğitim kapsamında olan rehberlik hizmetlerinden böylelikle hemen hemen bütün ülke yararlanabilmektedir veya yararlandığı öngörülmektedir. Bu sebeple ki ilkokul kademesindeki eğitimin kalitesinin artırılması ve bu kademedeki çocukların her yönüyle sağlıklı gelişebilmesi için rehberlik hizmetlerinden beklentiler artmaktadır.

Rehberlik hizmetleri ilkokullarda sadece sınıf öğretmenleri veya sadece rehber öğretmen ile verilmez. Rehberlik hizmetini sınıf öğretmeni ile rehber öğretmen beraber vermektedir. Rehberlik hizmeti ekip işidir. Bu ekipte özellikle ilkokul kademesinde sınıf öğretmenlerine çok fazla iş düşmektedir. Sınıf öğretmenleri rehberlik hizmetlerine olumlu bakar, olumlu tutum ve davranış sergilerse bu hizmetleri daha etkin gerçekleştirebilir.

Rehberlik hizmetleri eğitimin bir parçasıdır. Eğitim her öğrenciye kendine ait özellikleri tanıma ve merkeze öğrenciyi almayı gerektirir. Ancak eğitim içinde öğretimin ve yönetimin karşılayamadığı, bireylerin ihtiyaçları vardır. Rehberlik hizmetleri bu ihtiyaçları karşılayan hizmettir. Rehberlik hizmetleri öğrencileri duygusal ve toplumsal yönden de geliştirmeyi, güçlü bir benlik algısı yaratmayı, problem çözme becerisini kazandırmayı amaçlayan bir

hizmettir. İlkokulda öğrenciler günlerinin büyük bir kısmını sınıf öğretmenleri ile geçirirler. Bu nedenle rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi için öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkisi çok önemli bir konudur. Öğretmenler öğrencilerde bili birikimi sağlanmasının yanında hayata hazır bireylerin de yetişmesinden sorumludur. Bunu kabul eden öğretmen de rehberlik hizmetlerini olumlu karşılayan ve rehberlik hizmeti vermeye hazır bir öğretmendir. İlkokulda özellikle sınıf öğretmeninden rehberlik hizmetlerine karşı olumlu düşünceleri ve olumlu tavır takınmaları, rehberlik hizmetlerini yürütmeye istekli olması beklenir. Ancak rehberlik hizmetlerinin sorunsuz yürütülmesi için öncelikle okulda bulunana rehberlik ekibinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarının olumlu olması ve ortak belirlenen rehberlik anlayışı ile tüm okulda rehberlik hizmetlerine yönelik bir olumlu hava yaratması beklenmektedir (Bakırcıoğlu, 2005).

Yeni eğitim anlayışında eğitimin merkezinde olan, odak noktada olan öğrencidir. Okullarda öğrencinin bütün gelişim alanlarını desteleyecek nitelikte bir eğitim yapılması gerekmektedir. Her yönüyle gelişmiş sağlıklı bir birey, problem çözme, üstesinden gelme ve yaratma gücünü ile yeteneklerini toplum yararına kullanır. Toplumdaki bir problemin çözülmesi ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması ise toplumu oluşturan bireyleri işbirliği yapmaya ve birlikte çalışmaya itmektedir. Bu birlikte çalışma, birlikte çözme zorunluluğu da toplumdaki örgütleri ortaya çıkarmaktadır (Başaran,2000).

Toplumdaki örgüt kavramı bireylerdeki kişilik kavramına karşılık gelen bir kavramdır (Bursalıoğlu, 2002). Okulda toplumsal bir kavram olduğuna göre okulun da kendine ait, kendine has bir örgütü yani örgüt iklimi vardır. Okulda öğrencilerin tutumları, davranışları, kişilik özellikleri okuldaki örgüt havasının önemli bir parçasını oluşturur. Okulları birbirinden ayıran da gerek çalışanların gerekse öğrencilerin oluşturduğu okul iklimidir (Bursalıoğlu, 2002).

Okul toplumsal bir kurumdur ve verimli öğrenme ortamları yaratmak da bu kurumun başlıca amaçları arasındadır. Okullarda oluşturulan öğrenme ortamlarının niteliği de okul iklimi olarak adlandırılır. Okul iklimi sadece öğrencilerin ve çalışanların tutum ve davranışlarından oluşmaz. Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı, akademik anlamda bir beklenti düzeyi, öğretmenler ve veliler arasındaki iletişim, öğretmen, öğrenci, veli, yönetim arasındaki iletişimin niteliği okul iklimini etkileyen unsurlardır (Bryk ve Schnider, 2002; Cohen 2006)

Bu açıklamalar doğrultusunda okul iklimini sadece akademik alanla sınırlamak yanlış olur. Olumlu, pozitif bir iklimi olan okuldaki öğrenciler gerek akademik gerekse ruhsal anlamda kendileri için oldukça avantajlı öğrenme ortamlarında sahip olacaklardır. İyi bir öğrenme ortamındaki kasıt bu anlamda iyi bir akademik başarıyı sağlayacak ortam değil aynı bunun yanında öğrencilerin ruh sağlıklarını da gözeten ve pozitif davranışların yerleşmesini sağlayan ortamlar olarak da tanımlanmaktadır. Buradan yola çıkarak ilkökul öğretmenlerinin okul rehberlik servisleriyle nasıl işbirliği içinde çalıştıkları, bu çalışmaların sonuçlarının okul iklimine yansımalarının sonuçları incelenecektir.

Bu amaçla bu araştırmada “Kocaeli İli Gölcük İlçesi’nde görev yapmakta olan ilkökul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki nedir?” sorusunun cevabı aranacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Kocaeli ili Gölcük ilçesinde görev yapmakta olan ilkökul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problemler

- İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumları yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumları kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumları mezuniyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Değişen dünya ile paralel yaşanan toplumlardaki hızlı değişim rehberlik hizmetlerini eğitim sistemimizin bir paçası olmayı zorunlu hale getirmiş ve eğitim sistemindeki yerini ve önemini arttırmıştır.

Okul iklimi yani okulda oluşan atmosfer ve okul ikliminin nasıl algılandığı okulda paydasında bulunan herkesi etkilemektedir. Okul iklimi içinde barındırdığı öğrenci davranışlarından etkilenmektedir. Bu araştırmada da Kocaeli İli Gölcük ilçesi resmi ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki boyutlu olarak incelenecektir. Eğitim kurumlarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin okul rehberlik servisiyle ne kadar etkin çalıştığı ve bu servise bakış açısıyla bu çalışmaların okul iklimiyle ilişkisinin tespit edilmesi bu çalışmanın araştırma kapsamındadır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okul rehberlik servisiyle etkin çalışarak mevcut olan sorunları gün yüzüne çıkartıp çözüm yollarını ekip çalışmasıyla gidererek okul ikliminin daha sağlıklı olacağına dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Ancak bu şekilde her yönden daha verimli ve etkin bir eğitim ortamı sağlanmış olacağı düşünülmektedir

1.4. Sınırlılıklar

- 1.** Bu araştırma 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Kocaeli İli Gölcük İlçesinde görev yapmakta olan devlet okullarındaki ilkokul öğretmenleri ile,
- 2.** Elde edilecek bilgiler ankette uygulanan sorularla,
- 3.** Araştırma, yapılacak istatistiksel çözümlenmelerle sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

Araştırmada kullanılacak anketin katılımcılar tarafından samimiyetle doldurulacağı düşünüldüğünden, elde edilecek bilgilerin güvenilir olacağı varsayılmaktadır

1.6. Tanımlar

İlkokul: Temel eğitimin ilk dört yıllık bölümü.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi: “Eğitim-öğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürüten servistir” (24376 Sayılı Resmi Gazete, 2001).

Rehberlik (Psikolojik Danışma): “Bireyin kendini tanınması ve anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirme için bu alanda yetişmiş uzman kişilerce bireye yapılan sistemli, bilimsel ve profesyonel bir yardım sürecidir” (Kepçeoğlu, 1999).

Rehber (Psikolojik Danışman): Yönetmeliklerde; “Asıl görevi öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olan öğretmen” olarak tarif edilmiştir (MEB, 14.04.2009, www.mevzuat.meb.gov.tr).

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim okullarında bir sınıfın öğretim ve rehberlik faaliyetlerini tek başına yürüten öğretmen (İlkokul kademesinde görev yapan öğretmen).

Sınıf Rehber Öğretmeni: Okullarda herhangi bir sınıfın rehberlik hizmetlerini yöneten ve rehberlik saatlerine giren öğretmenlerdir.

Okul İklimi: “Bir okuldaki öğrenme ortamının niteliğine literatürde ‘okul iklimi’ adı verilmiştir. Bir okulun iklimi o okuldaki öğrenci, öğretmen ve ebeveynler arası iletişimin niteliğini, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılımını, akademik beklenti düzeyini ve okuldaki herkes için güvenli ve saygın bir atmosferi işaret eder” (Cohen, 2006).

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.Türkiye Eğitim Sistemi Ve İlkokullar: İlkokullarda Eğitim Öğretim Ve Müfredat

Toplumların yaşadığı çağı yakalayıp, ona uyum sağlaması, varlığını devam ettirmesi için bütün üyelerinin ve barındırdığı bütün örgütlerinin bu hızlı değişim ve gelişim sürecine etkin katılımı gerekmektedir. Değişim ve gelişimden en çok etkilenen toplumsal kurumların başında ise eğitim kurumları gelmektedir. Türk Milli Eğitim Sisteminde eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirecek kurumların hiyerarşik sıralamasının en alt kademesinde ilkokul yer alır. İlkokul zorunlu eğitim kapsamında bir örgün eğitim kademesidir. İlkokul öğrencilerin öğretim sürecine girdiği ilk kademedir. Bu nedenle ilkokul, öğrencileri hayata hazırlayan ve kendinden sonraki eğitim kurumuna hazırlayan çok önemli bir örgün eğitim kademesidir (MEB, 2005, s.3).

Milli Eğitim Bakanlığı ilkokul kademesini de kapsayan müfredat tanıtım kitabında müfredatın küreselleşen dünyada sürdürülebilir bir kalkınma ve rekabet gücü oluşturmak için öğretim programlarının içerik ve eğitim- öğretim yaklaşımı yönünden çağın gereklerine uygun biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ilkokulda müfredatın var olmasının nedenlerini şu şekilde sıralamıştır (MEB, 2005, s.3) :

- Bilimsel gelişmeleri ve araştırma bulgularını ve eğitim bilimlerindeki gelişmelerin eğitime yansıtılması için,
- Eğitimin niteliğini ve eğitimdeki eşitliği arttırmak için,
- Kişisel ve toplumsal değerlerin dünyadaki gelişmeleri göz önünde bulundurarak geliştirmek için,
- Öğrencilerin özelliklerde okullarda öğrenmeye ve okumaya isteksizliğini gidermek için,

- Ezbere dayanmayan, salt bilgi yoğunluğundan uzak, sıkıştırılmış bir öğrenme ortamından uzak öğretimin yapılması için,
- Öğrenilecek konuların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre, yaş ve gelişim düzeylerine uygun, meraklarını giderecek konuların öğrencilere verilmesi için,
- Gerçek yaşam ile okulda kazandırılmak istenen yaşantının birbiri ile uyumlu olması için,
- Temel eğitimde bütünlüğü sağlamak için,
- Her dersin kendi içinde bir kavram bütünlüğünü sağlamak için,
- Disiplinler arası bir uyum sağlamak için,
- Yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak öğrencilerde yaratıcılık, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi yeterlilikleri kazandırmak için,
- İletişim yeteneği gelişmiş, girişimci, kendine güvenen bireylerin gerekliliğinin artması için,
- Öğrenciler ulusal ve uluslararası düzeyde başarı sağlayabilmeleri için.

Yeni ilköğretim müfredatı hazırlanırken programın taslağını hazırlayabilmek için 9 ülkenin müfredatı incelenmiştir. Uluslararası akademik makalelerden 114 tanesi incelenmiştir. Sivil toplum örgütlerinin fikri alınmış bunun için 38 tanesi ile görüşmeler yapılmıştır. Müfredat taslağı için 2259 öğretmen, 697 müfettiş, 26304 öğrenci, 9192 veli ile görüşülmüştür (Fer, 2005, s.18).

Yeni ilköğretim müfredatının temeli Milli Eğitim Bakanlığı'na göre şu ilkeler ve vizyona dayandırılarak hazırlanmıştır (MEB, 2005, s. 16) :

- Her çocuğun bireysel farklılığı vardır, her çocuk öğrenebilir ve öğrendikleri ile geleceğine ve şimdiki yaşamına yön verebilir.
- Eğitimde önemli olan “öğrenmeyi öğrenmek” kavramıdır. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi bilgilerinin, değerlerinin ve becerilerinin geliştirilmesi ile sağlanır.

- Öğrenciler araştırmaya, soru sormaya, sorgulamaya, düşünmeye, düşündüklerini paylaşmaya ve paylaşılan görüşleri dinleyip dikkate almaya özendirilmelidir.
- Öğrencilere evrensel değerler öğretilirken milli değerler de göz ardı edilmemelidir.
- Öğrencilerin sosyal, kültürel, ahlaki değerleri kültürümüz, örf ve adetlerimiz ışığında geliştirilmelidir.
- Öğrenciler her türlü özel, kamu v. hakkını bilen, haklarını kullanabilen, ödev ve sorumluluklarını yerine getirebilen bireyler olarak yetiştirilmelidir.
- Öğrenciler sadece kişisel değil toplumun sorunlarına da duyarlı ve hassas davranmalıdır.
- Öğrencilere öğrenme ortamı sağlanırken, öğrenme süreci içerisinde çevreyle iletişim halinde olması, etkileşime girmesi, kazandığı deneyimleri kullanması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı farklı ve çeşitli öğretim yöntem tekniklerine yer verilmelidir.

2.1.1. Temel Kanunlar Ve İlkokulda Eğitim Hedeflerinin Öncelikleri

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Türk Milli Eğitimin genel hedeflerini, eğitim sistemiyle yetiştirilmek istenen bireylerin özelliklerini tanımlamıştır. Bu kanunda belirtilen Türk Milli eğitimin genel amaçları şu şekildedir (MEB, 2005).

1. Atatürk İnkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan

haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgı, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak. Eğitimde rehberlik hizmetlerinin işlevsel, verimli ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi Türk Milli Eğitiminin Genel Hedeflerine ulaşılabilmesini sağlayacaktır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve dayandırıldığı ilkeler ışığında İlkokul kurumlarının amaçları belirlenmiştir (MEB, 2005):

- Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenime ve hayata hazırlamak,
- Öğrencilerin Atatürk'ün ilke ve inkılâplarını benimseme, T.C. Anayasası ve demokrasi ilkeleri doğrultusunda haklarını bileme, kullanma, sorumluluklarını yerine getirebilme bilincini geliştirmek,
- Öğrencilerin milli değerlerini tanımasını, benimsemesini ve yaymasını sağlamak,
- Çevresiyle olumlu ilişkiler kuran, iş birliğine açık, çevresi ile uyumlu, kendi ile barışık bireyler yetiştirmek,
- Kişisel veya toplumsal problemleri çözme becerisi kazandırmak,
- Öğrencilerin kendilerinin, ailelerinin ve toplumun sağlığını koruması için gereken bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak,
- Öğrencilerin gerek zihinsel becerilerini gerekse el becerilerini geliştirecek çok yönlü gelişimlerini sağlamak,
- Öğrencilerin estetik, yaratıcılık, hayal gücü gibi becerilerini geliştirmek ve sistemli düşünme ile düzenli çalışma alışkanlığını kazandırmak,
- Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ile kişilik özelliklerini ortaya çıkaracak tanıtıcı faaliyetlerde bulunmak.

- Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek seçimlerini sağlamak,
- Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kişilik özelliklerine göre seçeceği mesleğe uygun olan okullara ve kurumlara yönlendirmek Öğrencilerin doğanın bir parçası oldukları anlayışını benimseterek, doğayı tanımalarını, doğayı sevmelerini, doğayı korumalarının gerektiğini kazandırıp, insanların doğayı etkilediklerini, doğaya dost olup ne olursa olsun doğayı korumaları gerektiği bilincini oluşturmak.
- Öğrencilere salt bilgi aktarımı yağımdan ziyade bilgiye nasıl ulaşılacağıının yolları ve yöntemleri konusunda rehberlik etmek.

İlkokul kurumlarının amaçları doğrultusunda belirlenen ilkeler de şu şekildedir (MEB, 2005):

- İlkokulda eğitim karma eğitimidir.
- İlkokuldaki temel amaç gerek ders içi gerekse ders dışı etkinliklerde Türkçe'nin güzel, doğru ve etkili kullanılmasını sağlamaktır.
- İlkokuldaki her türlü eğitim ve öğretim faaliyetlerinde ve öğretim programlarının hazırlanmasında, uygulanmasında Atatürk İlke ve İnkılapları temele alınır.
- İlkokulda Evrensel değerler öğretilirken milli kültürün ve değerler temele alınır.
- İlkokul kurumlarında öğrenciler arasında dil, dini ırk, cinsiyet, inanç ayrımı yapılmaz, bütün öğrencilere eğitim verilir, eğitim verilirken de hiçbir şekilde herhangi bir kişiye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz.
- Kurumdaki eğitim ve öğretim etkinlikleri düzenlenirken öğrencilerin seviyeleri, bulunduğu çevrenin özellikleri ile programdaki esaslar ve amaçlar dikkate alınır ve bu şekilde uygulanır.
- İlkokul kurumlarında bütün öğrenciler imkân ve fırsat eşitliğinden yararlanır. Bunun için maddi durumu iyi olmayan öğrenciler parasız yatılı ve bursluluk imkânından yararlanır. Korunmaya muhtaç öğrenciler ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli önlemler alınır.

- Kurumda eğitim ve öğretim hizmeti planlanırken ve uygulanırken öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, istekleri ile kendisinin ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.
- Hazırlanan ve uygulanan öğretim programı, kullanılan yöntem teknikler ile yararlanılan teknolojiler, bilimsel gelişmeler ve yenilikler doğrultusunda devamlı geliştirilir ve yenilenir.
- Kurumdaki eğitim öğretim faaliyetlerinin ve yönetim faaliyetlerinin tümü belirlenen kurul veya komisyonlarca düzenlenerek kurum paydasında toplanan veya yetkili olan herkesin denetimine ve gözetimine açıktır. Bu sayede açık, güvenilir bir ortam oluşturulur.
- Eğitim ve öğretimdeki niteliğin artması için eldeki kaynakların etkili ve verimli olarak kullanılması sağlanır.
- Okul, çevre ve ailenin beraber hareket etmesi, işbirliği içinde olması sağlanır.
- Öğrenciler bir birey ve oldukları gibi kabul edilir ve değer görülür.
- Eğitim ve öğretim faaliyetleri içinde günlük olaylara da yer verilir.
- Okullarda öğrencilere temel bilgi ve becerilerin ve değerlerin öğretiminin yanında öğrencilerin ilgi ve yetenekleri belirlenmeli, başarıları bir bütün olarak değerlendirilmeli ve yönlendirme hizmeti ile bir üst öğrenim kurumu ile meslek alanlarının tanımı yapılır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin kaynaştırma eğitim uygulamaları ile eğitimleri devam ettirilir. Kaynaştırma eğitimine uygun olmayan öğrenciler için özel eğitim sınıfları açılır ve eğitimlerine buralarda devam ettirilir. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitim uygulamalarında ilgili mevzuatın hükümleri uygulanır.

2.1.2. Rehberlik Hizmetleri

2.1.2.1. İlkokulda Rehberlik Hizmetleri Ve Mevzuat

Rehberlik hizmetleri dünyada son yirmi yılda varlığını etkin bir biçimde devam ettirmektedir. 1990'lı yıllardan itibaren de ülkemizde ilkökul kademesinde rehberlik hizmetlerinin verilmesi konusuna ağırlık verilmiştir. İlkokullardaki rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç rehberlik

ev araştırma merkezlerinin kurulması ile daha düzenli, daha örgütlü, daha planlı giderilemeye başlanmıştır (Bakırcıoğlu, 2000).

Çocuklar bir bireydir. Bireylerin gelişimi ise süreklidir. İlkokul yıllarında bireyler çok sayıda gelişim sorunu yaşarlar. Bu sorunlara da ancak sistemli yaklaşılsa bir sonuç elde edilebilir ve çözüm yolları bulunabilir.

Rehberlik hizmeti gelişmeye yardımcı ve uyum sağlayıcı bir hizmettir ve bu nedenle problemlili öğrencilere uygulanan bir hizmetmiş gibi algılanmamalıdır. Bütün öğrencilere uygulanan bu hizmetin ilkokul kademesinde de olması ve etkin ve verimli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Kişilik gelişimi için en önemli dönem ilkokul dönemidir. Bu dönem öğrenciler için geçirilebilecek en iyi şekilde geçirilmelidir. Bireyler değiştirilmesi zor özelliklerini örneğin, tutumlarını, değerlerini, kişilik özelliklerini, alışkanlıklarını ilkokul zamanlarında kazanırlar. Bu yüzden ilkokul dönemine ve ilkokul kademesindeki rehberlik hizmetlerinin önemi büyüktür (Yeşilyaprak, 2004).

İlkokul kademesi öğrencilerdeki bireysel farklılıkların en yoğun olarak görüldüğü dönemdir. Bir sınıfta kaynaştırma öğrencisi de olabilir veya üstün yetenekli öğrenciler de veya bedensel engelli öğrenciler de bulunabilir. Öğrencilerin bu bireysel farklılıklarının göz ardı edilmediği, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik hizmetleri alması gerekir (Kaya, 2004).

İlkokuldan sonra çeşitlenen ortaokul seçimi ve ilgi ile yeteneklerine uygun meslekleri tanıma konusunda da rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyarlar (Kaya, 2004). İlkokulda verilen rehberlik hizmetlerinin temel amacı öğrencilerin her açıdan kendilerini tanıyabilmelerini sağlamaktır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası rehberlik hizmetlerinin en üst noktadaki hukuksal dayanağıdır. Anayasada yer alan Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi maddesinde devlet özel eğitime gereksinim duyanlar için topluma yararlı olacak önlemler alacağını belirtmiştir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan rehberlik hizmetine dair hükümler dolaylı da olsa rehberlik hizmetine değinecek konular içermektedir.

Mesleki ve eğitime dair yönlendirmeler Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilmiştir. Özel eğitime muhtaç öğrenciler İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda belirtilmiştir. 537 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile de özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin

genel eğitim veya mesleki eğitim görme haklarına yönelik ilkeler Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri çerçevesinde belirlenmiştir.

17.04.2001 tarihinde ise Milli Eğitim Bakanlığı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği kabul edilmiş ve eğitim ve öğretim kurumlarında yürütülen rehberlik hizmetleri bu yönetmeliğe göre düzenlenmiştir.

24376 sayılı resmi gazetede ve 2001 yılının mayıs ayında 2524 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan bu yönetmeliğin amacı illerin ve ilçelerin, rehberlik ve araştırma merkezlerinin, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile eğitim- öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin kuruluş ve işleyiş esaslarını düzenlemektir (1. Madde). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümünde psikolojik danışman, psikolog, psikometrisi, eğitim programcısı ve sosyal çalışmacı görev yapmaktadır (29. Madde). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölümünün görevleri şunlardır (Madde 30):

- Ders yılı başlamadan en az bir ay önce eğitim-öğretim kurumlarının görüşleri ve önceki uygulama sonuçları doğrultusunda merkezi çalışma alanında yer alan eğitim-öğretim kurumlarına özellik, kademe ve türlerine göre ayrı ayrı rehberlik çerçeve programını iletme.
- Üniversiteler ve ilgili kuruluşlar ile işbirliği içerisinde öğrencilerin sosyal, psikolojik ve zihinsel yönden sağlıklı bir şekilde kendilerini geliştirmeleri, yaratıcı olmaları, yapıcı olmaları, kendilerini tanımları için mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik çalışmalarının yapılması, grup rehberlik çalışmalarını düzenleme, çalışmaların uygulanması ve devamlılığı için okullara yardımda bulunmak.

- Eğitim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerinden yönlendirilen öğrenciler ile farklı kurumlardan yönlendirilen kişiler veya bireysel başvuruları kabul ederek gerekli psikolojik yardım hizmeti sağlamak.
- Yardım isteğinde bulunan kişilere psikolojik, sosyal ve diğer ilgili bilgileri ilk elden bilgileri sağlar, uygulanan çeşitli psikolojik ölçme araçlarını bilimsel standartlarına göre uygulamak,
- Psikolojik yardımda buldukları kişilerin okul, aile, arkadaş gibi sosyal çevreleriyle olan ilişkilerini de değerlendirmek,
- Hizmet verdikleri bireyler için gerekli bilgi ve kayıtları içeren bilimsel standartlara uygun bir danışan dosyası hazırlamak,
- Yapılan inceleme ve toplanan bilgiler sonucunda başvuran kişilere verilecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin değerlendirme yapmak ve karar vermek,
- Bireylerin ihtiyacı olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti verilir veya yeterli uzman yoksa sevk etmek,
- Öğrencileri üst öğrenim kurumlarına, iş alanlarına yöneltici, mesleklere ilişkin bilgileri kapsayan, çeşitli alanlarda gelişimlerini destekleyen materyaller hazırlamak ve bunları eğitim-öğretim kurumlarına göndermek,
- Kurumlardaki rehberlik ve psikolojik danışma servislerini ziyaret etmek, servis elemanlarına ve okul yönetimine rehberlik etmek, sorun ve ihtiyaçları belirlemek, çözümü için gerekli mercilere ulaşmak,
- Kurumlardan gönderilen yıllık çalışma programlarını ve çalışma raporlarını incelemek, değerlendirmek, sonuçlarını raporlaştırmak, değerlendirme sonuçlarını ilgili servislere bildirmek,
- Kendisine bağlı olan rehberlik servisleri ile gerekli durum ve ilgili konularda eğitim ve toplantılar düzenlemek, sonucunda belirlenen konularla ilgili tedbir almak, sonuçları değerlendirmek.

Eğitim ve öğretim kurumlarında rehberlik servisine bağlı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu oluşturulur. Bu komisyon okullardaki rehberlik ve psikolojik

danışma hizmetlerinin planlanmasında, iş birlikli çalışmanın sağlanmasında, kurum içindeki eş güdümün sağlanmasında görevlidir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu her ders yılında birinci ve ikinci dönemde ilk aylarda ve son ay içerisinde yılda en az üç defa toplanmaktadır. Bu tarihlerin dışında da okul müdürleri gerekli görülürse toplanır. Bu oluşturulan komisyonun sürekli üyesi psikolojik danışmanlardır. Komisyonun diğer üyeleri ise yeni dönem başlarken öğretmenler kurulunda yeniden belirlenir. Komisyonun başkanı okul müdürüdür, okulun müdür yardımcısı ve ya yardımcıları, rehberlik ve psikolojik danışmanlar, sınıf rehber öğretmenleri, her sınıf düzeyinden seçilen en az bir öğrenci temsilcisi, disiplin kurulundan seçilen bir temsilci, okul aile birliğinden bir temsilci, okul koruma derneğinden bir temsilci, okulun öğrenci temsilcisi de komisyonun diğer üyeleridir. (Madde 45):

Oluşturulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonun görevleri şunlardır (Madde 46) :

- Yıllık rehberlik programı ve yürütme planını inceler ve bu inceleme sonundaki değerlendirmesini açıklayarak gerekli önlemleri karara bağlar.
- Rehberlik hizmetlerinin çalışmalarını veya çalışmalar esnasında oluşan problemleri araştırır, inceler, çözüm bulmaya çalışır ve gerekli tedbirleri alır.
- Öğrenci, veli, öğretmen, yönetici ve psikolojik danışman arasındaki ilişkinin uyumlu ve sağlıklı kurulması ve yürütülmesi için tedbir alır ve çalışmalar yapar.
- Öğrencilerin yönlendirme çalışmaları doğrultusunda eğitsel etkinliklerle öğretimsel etkinliklerden karşılıklı olarak yararlanması sağlamak için çalışmalar yapar ve gerekli önlemleri alır.

Rehberlik hizmetlerinde okul müdürünün görevleri ise şunlardır (47. Madde) :

- Rehberlik hizmetlerinin sorunsuz bir biçimde sağlar, bunun için uygun fiziksel şartları, uygun araç gereci ve çalışma ortamını hazırlar,
- Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri komisyonun kurulmasında ve bu komisyona başkanlık edilmesinde görev alır.

- Okul rehberlik yıllık programı ve yürütme planının hazırlanmasını sağlar ve uygulanmasını takip eder.
- Öğrenci sayısını baz alarak okulun ihtiyacı olan psikolojik danışman sayısını belirleyerek il / ilçe milli eğitim müdürlüğünün ilgili bölümüne bildirir.

Okulda görev yapan psikolojik danışman sayısı birden fazla ise birini koordinatör olarak görevlendirir.

- Okulda görev yapan psikolojik danışman sayısı birden fazla ise psikolojik danışmanlar arasındaki iş bölümünün dengeli olmasına, hizmet bütünlüğünün korunmasına dikkat eder.
- Okul rehberlik servisi ile işbirliği içinde çalışarak her sınıfa sınıf rehber öğretmeni görevlendirir.
- Rehberlik servisi ile sınıf rehber öğretmenleri, öğrenciler, veliler arasında eş güdüm sağlayarak rehberlik servisi çalışmalarının verimli bir şekilde yürütülmesini sağlar.
- Okul rehberlik servisi çalışanları, sınıf rehber öğretmenleri, diğer öğretmenler ve idareciler arasında öğrenci yönlendirme çalışmalarındaki iş birliği ve organizasyonu sağlayarak sonuçların raporlaştırılmasını sağlar.
- Başka okullardan okullarına nakil gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını geldikleri okuldan ister ve rehberlik servisine iletir.
- Okul rehberlik programının ve yürütme planının birer örneğini ders yılının ilk ayında, yılsonu çalışma planının bir örneğini ders yılının son ayı içerisinde rehberlik araştırma merkezine gönderir.

Okul psikolojik danışmanının görevleri ise şunlardır (50. Madde) :

- İllerin belirlediği çerçeve program doğrultusunda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyacını göz önünde bulundurarak hazırlar.
- Sınıf öğretmenlerine rehberlik programının uygulanmasında rehberlik eder.

- Okulun tür ve özellikleri doğrultusunda eğitsel rehberlik etkinliklerini ve mesleki rehberlik etkinliklerini planlar, programlaştırır, uygular veya uygulanmasında rehberlik eder.
- Alanının ilkeleri doğrultusunda bireysel rehberlik hizmetlerini yürütür.
- Öğrencileri tanımaya yönelik bireyi tanıma etkinliklerini yürütür.
- Sınıf rehberlik çalışmalarında gerekli etkinlikleri ve çalışmaları uygular.
- Mezun olacak öğrenciler için eğitim-öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesine dair özelliklerini, tavsiyelerinin bulunduğu değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, öğrencinin velisi, öğrenci ve okul idaresi ile işbirliği içinde hazırlar, bir örneğini öğrenci gelişim dosyasına koyar, bir örneğini de öğrenciye verir.
- Okulun imkânlarını, çevre şartlarını, öğretmen sayısını, öğretmenlerin branşlarını ve öğrenci ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yeni seçmeli dersler için araştırmalar yapar, konu ile ilgili görüşlerini bildirir.
- Özel eğitime gereksinim duyan veya kaynaştırma eğitimi devam eden öğrencilere ve velilerine rehberlik ve araştırma merkezi işbirliği ile gerekli rehberlik hizmetlerini verir.
- Rehberlik çalışmalarına ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını düzenler, gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları yaparak raporlaştırır.
- Okula yeni gelen veya yeni kayır yaptırmış öğrencilerin gelişim dosyalarını inceler, sınıf rehber öğretmeni ile iletişim halinde bir değerlendirmede bulunur.
- Rehberlik hizmetinde kullanılarak ölçme araç ve gereçlerini, dokümanları ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılır.
- Öğrencilere, velilere, sınıf rehber öğretmenlerine, okul personeline, idarecilere yönelik rehberlik alanlarına uygun toplantılar ve etkinlikler düzenler.
- Okulun rehberlik komisyonunun toplantılarına katılarak görüşlerini bildirir ve gerekli bilgileri sunar.
- Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği doğrultusunda orta öğretim kurumlarında ilgili maddede belirtilen görevini yapar.

Rehberlik alanında yapılan çalışmalarının ders yılı sonunda bir değerlendirmesini yapar, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlar.

Sınıf rehber öğretmeninin görevleri şu şekildedir (51. Madde):

- Okulun rehberlik ve psikolojik danışma programı doğrultusunda sınıfın yıllık çalışma planını hazırlar, yaptığı planlamanın bir örneğini rehberlik servisine verir.
- Rehberlik servisi yönlendirmesi ile sınıfında eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerini yürütür.
- Okul rehberlik servisi ile işbirliği içinde öğrenci gelişim dosyalarını tutulmasında görev alır.
- Sınıfına yeni kayıt yaptıran veya nakil gelen öğrencilerin öğrenci gelişim dosyalarını okul rehberlik servisi ile inceler, değerlendirmelerde bulunur.
- Öğrencilerin özel ve kişisel bilgilerinin gizliliğini korur.

Ders yılı sonunun ilk haftasında sınıfında yaptığı çalışmaları, ihtiyaçlarını, önerilerini raporlaştırarak okul rehberlik servisine iletir.

2.1.2.2. Rehberlik Hizmetlerinde Uygulayıcılar Ve Nitelikleri

Rehberlik bir takım hizmetidir. Rehberliğin temelinde öğrenciler ile ilgili olan bütün paydaşların işbirliği ile hizmeti yürütmesi yatmaktadır. Rehberlik hizmetlerinde işbirliğinin ilk ortağı öğretmenlerdir.

Rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin bu kadar büyük yer kaplaması rehber öğretmenlerin yapması gereken işleri de yapacağı anlamına gelmemelidir. Ancak yeterli ve gerekli yeterliğe sahip olan öğretmenlerin de yapabileceği rehberlik hizmetleri mevcuttur.

Bir öğretmenin yapacağı en önemli rehberlik hizmeti öğrencileriyle olumlu ve samimi ilişki kurabilmesidir. Böyle bir ortamda öğrenci kendisini de güvende hisseder. (Kuzgun,2000).

Rehberlik hizmetleri temelinde iki farklı yaklaşımı barındırır. Bunlardan birincisi uzman merkezli rehberlik hizmetidir ve rehber uzmanlar tarafından yürütülür. Diğeri ise öğretmen merkezli rehberlik programıdır ve öğretmenler tarafından yürütülür (Kuzgun,2000)

İlkokulda sınıf öğretmenleri rehberlik hizmetlerini yürütürler. Sınıf öğretmenleri öğrencileri ile uzun süreli birlikte olduğu için öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulurlar. Başta sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenler öğrencilerin gelişiminde önemli bir etkisi vardır. Bu etki öğretmenlere rehberlik hizmetlerini yürütmesi açısından da önemli sorumluluk vermektedir (Yeşilyaprak, 2003).

Günümüzde uzman rehber öğretmenlerin sayısının yeterli olmaması öğretmenler üzerindeki bu sorumluluğu daha da arttırmaktadır. bu durumda öğretmen özellikle sınıf öğretmenleri rehberlik servisinin bir parçasıdır. İlkokulda sınıf öğretmeni rehberliğin temel dayanağıdır (Kuzgun, 2000).

İlkokulda öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine katkıları şu şekildedir (Ültanır, 2003) :

- Öğrenciler için bireyselliklerini ortaya koyabilecekleri, öz saygı ortamının sağlandığı, diğer bireylere de saygı gösterebileceği uygun bir öğrenme ortamı yaratmaktır.
- Rehberlik servisine yardımcı olması için öğrenciler ile ilgili bilgileri etkin bir biçimde toplamaktır.
- Öğrencilerin öğrenme için gelişim özelliklerine uygun, etkinlikler düzenlemektir.
- Öğrencilerin mesleki bilgi gelişimini sağlamaktır.
- Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda problem çözücü yollar göstermektir.

İlkokulda öğretmenden beklenen rehberlik hizmetleri şu şekilde de özetlenebilir (Yeşilyaprak, 2003) :

- Öğrencileri dinler,
- Öğrencileri kabul eder veya onları sevk eder
- Öğrencilerdeki var olan gizli güçlerini, potansiyellerini ortaya çıkarır,
- Öğrencilerin meslek seçmelerine ve mesleki gelişimlerinde yol göstericidir,
- İnsan ilişkilerinde başarılı öğrenciler yetiştirir.

Okul rehberlik programının bir parçası olarak kabul edilir, bu programı geliştirmek için uğraşır.

Özellikle sınıf öğretmenlerine yüklenen rehber öğretmen rolünü çok da fazla öğretmene yüklemek gerekmektedir. Çünkü rehberliğin alanı çok geniştir ve rehberlik hizmetlerinin önemli bir kısmını yürütmek de uzmanlık gerektirir. Öğretmenin görevi burada bir uzman rolü üstlenip öğrenci karşısında danışman gibi davranmasını beklemek hata olur. Öğretmenlerden beklenmesi gereken yardım öğrencilerini iyi tanıması, öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerini iyi bilmesi gerekliliğidir. Bunun için gerekli bilgileri de öğrenci gözlemi yaparak veya uygun ölçme araçları kullanarak elde edebilir (Kuzgun, 2000).

Yapılan araştırmalara bakıldığında eğitimin her kademesinde rehberlik hizmetlerine gereksinim duyulmaktadır. Okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin sayısının azlığı nedeniyle öğretmenler rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Özellikle bu sorumluluk sınıf öğretmenlerinin üzerinde daha ağır basmaktadır (Kurt, 2008).

Öğrencilerin kendi yeteneklerinin keşfinde, gizil güçlerinin fark edilmesinde, kendisini gerçekleştirebilmesinde, problemlerinin çözümünde rehberlik hizmetleri önemli rol oynar. Okul yapısında ise öğretmenin bu rolü gerçekleştirebilmesinde kendisinin, ruh sağlığının ve sınıf atmosferinin önemi büyüktür. Bir öğrenme ortamında öğretmenin konuyu iyi bilmesinin yanında kişiliği de önemlidir. Öğretmenin kişilik özellikleri öğrencilerini de etkileyecektir. Örneğin öğrenciler öğretmenlerinden hoşlanıyorsa konulara da daha fazla ilgi gösterecektir. Bu da öğretmenin öğrencilere öğrenme davranışını sevdirmen bir yoludur (Gündüz, 2006).

Öğretmenin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinin bir diğer basamağı ise sınıf yönetimidir. Sınıf yönetiminde sorumluluk ise öğretmendedir. Öğretmenler sınıf yönetimini sağlarken öğrencilerinin duygularını, düşüncelerini, isteklerini korkmadan, açık bir biçimde ifade edebileceği hoşgörüyü dayanan bir ortam oluşturmalıdır (Kurt, 2008).

Okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde en önemli birim uzmanlardır. Uzman rehberlerin en önemli görevi bireysel rehberlik ve grup rehberliği yapmaktır (Lamb ve Deschenes, 1974). Bu görevlere daha sonra konsültasyon görevi de eklenmiştir (Carrol, 1993).

İlkokuldaki rehberlik hizmetleri çalışmaları üst sınıflardaki rehberlik çalışmaları ile paralellik gösterir. İlkokulda da üst sınıflardaki gibi danışmanlık, koordinasyon, öğrenci, veli, öğretmen görüşmeleri yapılmaktadır. Ancak önemli ve özel danışmanlık hizmetlerinden bazıları üst sınıftakilerden farklılık göstermektedir. Örneğin ilkokulda yapılan veli-öğretmen işbirliği diğer seviyelere göre daha önemlidir (Akman, 1992).

İlkokulda rehberlik hizmetleri daha çok danışman, öğrenci, öğretmen, veli, çevre ilişkisi, bu paydaşların işbirliği yapmak, öğrenci ile ilgili bilgi toplamak, öğrenciyi tanımak, onun gelişim özelliğine en uygun ortamları hazırlamak, bu konu ile ilgili yöneticilerle işbirliğine girmek, rehberlik hizmetlerine bütün öğrencilerin yararlanmasını sağlamak gibi odak noktalara yoğunlaşmıştır (Özgüven, 2000).

Danışmanlığın genel olarak üç belirli özelliği vardır. Bunlar (Mura ve Kottman, 1995) ;

- Akademik özelliği
- Mesleki özelliği,
- Önleyici ve gelişimsel özelliği

Danışmanlığın akademik özelliği öğrencilerin öğrenme işine istekli olması, çabuk adapte olması, öğrenme işinden zevk alması gibi belirleyici özellikleri kapsar. Danışmanlığın mesleki özelliği ise ilkokulda gelecekte seçebilecekleri mesleklerin özellikleri ile ilgili farkındalık yaratmak, ileride verecekleri kararlar ile ilgili hangi amaçları belirlemeleri, bu amaçlara ulaşmak için nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda rehberlik edilir. İlkokuldaki önleyici ve gelişimsel rehberlik hizmetleri özelliği daha çok öğrencilere kişiler arasındaki iletişim ve ilişkinin nasıl geliştirileceği, problem çözme becerileri, başarı yöntemleri, iletişim becerileri gibi kapsamaktadır. İlkokuldaki rehberlik hizmetlerinin belli başlı özellikleri, işlevleri şu alanlarda açıklanabilir (Muro ve Kottman, 1995) :

- **Psikolojik Danışma:** Öğrencilerin kendilerini daha çabuk kabul etmeleri, kendilerine olan güvenlerinin artması, kendilerini daha iyi tanınması ve anlamasına yardımcı hizmetlerdir.

Konsültasyon: öğrenci ile ilgili tüm paydaşlarla (öğretmen, idare, veli, diğer personel) ile işbirliği içinde olmaktır.

- **Öğrenciyi Tanıma:** Öğrenci ile ilgili bilgileri gizli dosyalarda toplayıp, gerektiği durumlarda bu dosyaya başvurarak öğrencilere yardımcı olmak. Gerekli ise öğrencilerin özel programlara katılımını sağlamaktır.
- **Aileye Yardımcı Olma:** bireysel veya grup görüşmeleri yaparak aileler ile öğrencilerin gelişimsel özelliklerini, problem olan davranışlarını görüşmek, öğrencilerle ilgili diğer konularda bilgi vermektir.
- **Sevk:** öğrenciyi gereksinimi doğrultusunda okul dışında veya varsa okul içinde ilgili uzmanlara yönlendirmek.
- **Program Uygulama:** okul rehberlik programlarının etkin ve verimli bir biçimde uygulanması için öğrenci ile ilgili tüm paydaşların koordineli çalışması için düzenlemeler yapmaktır.
- **Mesleki gelişim:** Mesleki gelişim ve uygulamaları ile ilgili bilgiler vermek, öğretmenler ile programın bir parçası olarak mesleki gelişim ile ilgili görüşmeler yapmaktır.
- **Değişim Sağlayıcı Olmak:** Öğrenciler için en uygun okul ortamını sağlamak, olumsuz etkenleri ortadan kaldırmak için çaba harcamak, öğrencilerin gerek duyuşsal gerekse akademik olarak olumsuz etkilenmesinin önüne geçmek.
- **Ombudsmanlık:** bir nevi öğrencinin avukatı olmak, onun gibi davranmaktır.
- **Disiplin:** disiplin ile ilgili yönetici ve öğretmenlerle iletişim halinde bulunmak, disiplin sorunu yaşayan öğrencilerle görüşmeler yapmaktır.
- **Halkla İlişkiler Kurmak:** Rehberlik hizmetlerinin öneminin anlaşılması ve artırılması için öğretmen, veli, öğrenci, diğer personele yönelik çalışmalar yapmak.
- **Yerel Araştırmalar Yapmak:** rehberlik programı, değerlendirilmesi, öğrencilerin özellikleri, başarısı, uyumu gibi konularda okulda araştırmalar yapmaktır.
- **Programı Uygulamak İçin Plan Yapmak:** Rehberlik programını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlamak, yürütürken de öğrenci gereksinimlerini

karşılacak şekilde organize etmek, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılacak şekilde uygulamalar ortaya koymak.

Tarama: okula yeni kayıt yaptırmış veya yeni başlayan öğrenciler ile ve onların velileri ile gerekli görüşmeler yapmak, onları ilgi ve yeteneklerine göre doğru yönlendirilmelerini sağlamak

- Geliştirilmesini organize etmek,
- Öğrencilere bireysel danışma hizmeti verebilmek,
- Öğrencilerle grupta danışma hizmeti verebilmek,
- Sınıf rehberlik çalışmalarını organize edebilmek ve sağlıklı yönlendirebilmek,
- Akran yardımında yardımcıları eğitebilmek ve koordine edebilmek,
- Öğrencilerin özel problemleri karşısında gizlilik ilkesine uyarak veliler, öğretmenler ve yöneticilerle görüşmeler yapmak.
- Sınıf rehberlik programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında sınıf öğretmenlerine yardımcı olabilmek,
- Sınıflardaki rehberlik uygulamalarında gerekli değişimleri yapabilme, sınıftaki oturumları sınıf öğretmeni ile birlikte organize edebilme,
- Öğrencilerde davranış değişikliği sağlamak için sınıf öğretmenlerine gerekli kaynakları sağlayabilme,
- Özel gereksinimleri olan öğrencileri ortaya çıkarabilmek, bu öğrencilere başka bir alternatif eğitim veya alternatif rehberlik hizmeti almalarına olanak sağlamak,
- Rehberlik hizmetleri ile ilgili okul personelinin ve diğer ilgili bölümlerin çalışmalarını organize etmek,
- İlkokuldaki uzman rehberin işlevleri şu şekilde de sıralanabilir (Tan ve Baloğlu, 2006):
- Okul rehberlik programını örgütleyebilmek,
- Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmeti çalışmalarını organize edebilmek,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin çalışmalarını kolaylaştıracak materyalleri ve olanakları sağlayabilmek,
- Kendisine sevk edilen uyum sorunu olan öğrencilere danışmanlık etmek, öğrenci ile ilgili tüm paydaşlar ile iletişim içine girmek,
- Hizmetiçi etkinlikler düzenleyebilmek,

- Sınıf öğretmenlerinin yetki ve sorumluluklarına müdahale etmeden sınıf rehberlik çalışmalarını yürütebilmektir.
- Okul çağında öğrenciler gelişim dönemleri olarak gerek kişisel gerekse sosyal gelişim yönünden kritik bir dönemdedir. Öğrencileri içinde buldukları kritik dönem, bu dönemdeki gelişimleri ve değişimleri hakkında bilgilendirmek onların bu dönemlerde sağlıklı gelişmeleri için destekleyici olacaktır. Bu destekleyici bilgiler ise okullardaki uzman danışmanlar ve sınıf öğretmenleri tarafından ancak verilebilir. Bu uygulamaların yanı sıra öğrencilere eğitsel kitaplar, filmler önermek öğrencilerin bilinçlenmesi için seçilebilecek bir başka yoldur (Yeşilyaprak, 2003).

2.1.2.3. Rehberliğe İlişkin Öğretmen Tutumları Ve Hizmetler Üzerindeki Belirleyiciliği

- Öğretmenler rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde yeterli eğitim almamışlardır. Ancak öğretmenliğin doğasında bulunan sağduyu ve kendi mesleki bilgileri ile bu hizmetlerin yürütülmesinde önemli katkılar sağlarlar (Kuzgun, 2000).
- Öğretmenler sınıflarında öğrenci gelişim düzeylerine uygun öğrenme ortamı yaratmakla, öğrencilerini karşılayabilecekleri yeni duruma alıştırmakla, onları tanımakla, mesleki rehberlik yapmakla, onları dinlemekle, kişisel gelişimlerini desteklemekle, sosyal gelişimlerini desteklemekle, farklı veya özel problemleri olanları ilgili birimlere yönlendirmekle, okuldaki rehberlik uzmanı ile işbirliği yapmakla hem okulun rehberlik programının yürütülmesinde hem de üzerine düşen rehberlik hizmeti görevini yerine getirmiş olacaktır (Özgüven, 2000).
- Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine bir katkısı da hazırladıkları sınıf ortamı sayesinde bir topluluğa ait olma duygusunu geliştirerek, saygıya dayanan bir ortam hazırlayarak, güvene dayalı ve etkili iletişimin kurulduğu bir ortam hazırlamaktır Bu ortamı hazırlamak önemlidir. Çünkü öğrenciler küçük yaşlarda kendilerini bir ortama ait

hissetmezlerse, ilerde toplum içinde de bir yerleri bir mevkileri olduğunu bir topluma ait olduklarını hissetmezler (Ergin, 2010).

- Öğretmenler böyle ortam içinde öğrencilerine saygılı davranmalıdırlar. Saygı içinde öğrencileri olduğu gibi kabul etme, onu incitmeme, kişiliğine zarar vermeme, içten ve dürüst davranma davranışını barındırır. Öğretmen kendisini öğrencilerinin yerine kendisini koyarak onun düşündüğü gibi düşünmeli, onun gözüyle bakabilmeli, empati anlayışı ile yaklaşabilmelidir (Kılıçcı, 1999).

Öğretmenler öğrencileri ile iletişim kurarken çoğunlukla ben dili kullanmalıdır. Öğrencilerle ben dili kullanmak onların da iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Çağdaş, 1997).

Bir okulda yapılan yürütülen rehberlik hizmetlerinin kılavuzu olan okul rehberlik programı ile öğretmenler karşılaştığında öğretmenlerin her birinin programa karşı olan düşünceleri ve tutumları farklı olabilir. Düşüncelerin bir kısmı rehberlik hizmetlerinin öğretmenlikten ayrılmaz bir parça olduğu yönünde olumlu düşünürken, bir kısmı rehberlik yapmanın gereksiz ya da mevcut durum sebebiyle imkânsız olduğunu düşünebilir, ancak genel kanı rehberlik hizmetleri ile öğretmenlik faaliyetlerinin birbirinden ayrılamayacağı yönündedir. Öğretmenlerin okullarında yürütülen rehberlik çalışmalarına bakış açıları, tutumları kişisel nedenlere göre de değişebilmektedir. Öğretmenlerden bir kısmı öğrencilerinin genel gelişimleri ile ilgilenirken bir kısmı da okuttuğu dersleri odak noktasına alabilir. Bazı öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine uzak duruş nedenleri de rehberlik alanında yeterli eğitim görmedikleri için başarılı olamayacaklarına olan inançlarıdır. Bazen de okuldaki iş yüklerinin yanında rehberlik hizmetlerinin daha da fazla iş yükü getireceğidir (Özgüven, 2000). Ancak ilkokullardaki resmi program içine sınıf rehberlik hizmetlerinin de eklenmesi öğretmenleri rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin uygulamaların benimsemesine büyük katkısı olmuştur (Nazlı, 2007). Okuldaki rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi için okul ile ilgili tüm paydaşların rehberlik hizmetlerinin temel ilkelerini çok iyi bilmesi, tutumlarının olumlu olması gerekmektedir (Demir, 2010).

Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine tutumları yürüttükleri rehberlik hizmetlerinin niteliğini etkiler ancak yürütülen rehberlik hizmetleri de öğretmenin eğitime, yetiştirilme tarzı, öğrenci sayısı, kullanılacak materyallerin okuldaki mevcut durumu, okulda uzman bir personelin varlığı gibi çok farklı değişkenlere bağlı olarak da değişecektir (Özgüven, 2000).

Okullarda öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yürütürken benimsediği roller şu şekilde özetlenebilir (Kottler ve Kottler, 1993):

- Öğrencilerdeki duygusal gereksinimlere yanıt bulmak,
- Arkadaşlar veya diğer bireyler arasındaki çatışmaları çözmek,
- Velilere ilişkin bilgi verici toplantılar düzenlemek,
- Madde bağımlılığı, duygusal sorunları olan, bunalıma girmiş, çevre tarafından ihmal edilen veya bir şekilde istismara uğrayan öğrencileri tanımak ve ilgili yerlerin ilgisini bu öğrencilere çekmek,
- Öğrencilerin bütüncül olarak (bilişsel, duygusal, bedensel, sosyal, ahlaki vb.) gelişmesini sağlamaktır. Sınıf öğretmenleri genel başlıklar altında rehberlik hizmetlerinde şu işlevleri yerine getirebilirler (Gibson ve Mitchel, 1995) :
- Dinlemek
- Sevk etmek
- Öğrenciyi tanımak ve öğrenciyi kendisini tanıtmak
- Eğitsel rehberlik
- Mesleki rehberlik
- İnsan ilişkilerini düzenleme
- Okul rehberlik programını destekleme

İlkokulda sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki etkileri de şu şekildedir (Thompson, 1992):

- Okula yeni başlayan öğrenciler için oryantasyon
- Okula uyum sağlayamayan öğrenciler için uyum yardımı
- Öğretmenin kendisiyle uyum sağlayamayanlar için sorunlarını dinleme, tartışabilme
- Öğrenci ve okulun diğer çalışanları arasında çatışmaları çözmek
- Grup tartışmaları düzenleyebilme

- Öğrencilerin akademik güçlerini tanıma
- Yardıma gereksinimi olan öğrencileri tanıma
- Yardıma gereksinim duyan öğrencilerin yardım almasını sağlama
- Bireysel farklılıkların olduğunu kabul etme ve öğrencilerin bunu anlamalarını sağlama,
- İletişim ve işbirliği için öğrencilere yardım etmektir.

Bütün öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, ihtiyaçları ve özellikleri farklıdır. Bu farklılıkların olması bir sorun olarak görülür. Bazen gerçekten de sorun oluşturur. Öğretmenin buradaki rolü sorunlara karşı farklı çözüm yolları ve farklı alternatifler ortaya koymaktır. Öğrencilerle devamlı iletişim halinde olmak, ders dışında da birlikte olabilmektir. Rehberlik hizmetleri sadece ders süresi içinde sınırlı kalan bir hizmet olmamalıdır (Büyükkaragöz vd., 1998).

2.2.Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerine Tutumları Ve Rehberlik Uygulamalarında Bu Tutumun Muhtemel Etkileri

Türkiye’de 50 yılı aşkın bir geçmişi bulunan rehberlik hizmetleri, başlangıcından itibaren daha çok okul ortamında, kriz odaklı ve “yöneltme” ekseninde anlaşılan bir yardım alanı olmuştur. Ancak 21. yüzyılda toplum, psikolojik danışmanlara giderek daha çok gereksinim duymaktadır (Yeşilyaprak, 2009). Bugüne dek olan gelişmelere bakıldığında Türkiye’de rehberlik “profesyonel bir hizmet alanı” olarak kabul edilmesi konusunda önemli sorunlar olduğu, eğitimdeki uygulamalarda beklenen düzeye ulaşamadığı ve bu alandaki engellerin aşılmadığı gözlenmektedir. Araştırma sonuçları, okullarda görevli elemanların ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmamasının, verilen hizmetlerin başarısını büyük ölçüde engelleyen bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Kepçeoğlu, 1974, Gültekin 1984, Pişkin , 1989, Özdemir, 1991, Akt.: Yeşilyaprak, 2009).

İlkokul öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarının yürütülmesi aşamasında farklı tutumlar sergilemektedirler. Bunların sebepleri; görev yaptığı okulun coğrafi konumu, okulun fiziki şartları, veli-öğretmen ilişkileri, okul yöneticisinin öğretmenlere karşı tutumu, cinsiyet, yaş, meslekteki kıdem yılı, mezun olunan bölüm, alınmış olan hizmetiçi eğitimler ve her okulda

rehber öğretmen olmaması ya da yeterli sayıda olamaması rehberlik hizmetlerine karşı tutumlarını etkilemektedir. Taşkaya ve Kurt (2010), İlkokullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik yetersiz olduğunu, her okulda rehber öğretmen olmamasının büyük bir eksiklik olduğunu, ancak rehberlik hizmetlerinin başta olmak üzere, öğretmen ve veliler açısından da yararları olduğunu belirlemiştir. İlkokul öğretmenleri rehberlik etkinliklerini sıkıcı bulabilmektedirler. Bu nedenle, işbirliğini arttırmak için rehberlik hizmetlerine ilişkin gönülsüzlük, ilgisizlik durumu yaşanabilmektedir. Bu tutum okul rehber öğretmenin uygulayacağı programı aksatabilmekte ve hedeflenen amaçlara ulaşılması zorlaştırmıştır. Bundan etkilenen okuldaki öğrenciler başta olmak üzere tüm kurum çalışanları ve aileler olmuştur. Çünkü aile ile ilk işbirliğini sağlayan sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenin rehberlik servisine olumlu ya da olumsuz tutumu ve işbirliği kalitesi aileye yansımaktadır. Bu durumdan etkilenen yine öğrenci olmuştur.

Okullarda, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri veliler, öğretmenler ve okul yöneticilerini de içine alan bir takım çalışmasını gerektirmektedir. Yirmi birinci yüzyıla girerken okul yöneticilerinin rolleri, görevleri ve yöneticilerden beklentiler daha karmaşık bir hal almıştır. Hızla değişen bir ortamda okulları başarılı bir biçimde gelecek yüzyıla taşıyacak yöneticilerin, okulu ve toplumu çok iyi tanımaları okulun başarılı olabilmesi için liderlik yapmaları ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve okulda ki öğretmen ve psikolojik danışmanları ile işbirliği içinde olmaları beklenmektedir (Karip ve Köksal,1999). Bu hizmetlerin yürütülmesini sağlamak için okul müdürüne düşen rolleri şu şekilde sıralanmaktadır (Yesilyaprak, 2002):

- a) Rehberlik Programına Liderlik Yapma ve Destekleme,**
- b) Programın Organizasyonunu Sağlama ve Müşavirlik Yapma,**
- c) Programa Kaynak Sağlama**

Eğitim-öğretim kurumlarında rehberlik hizmetlerini düzenleyen bütün yönetmelikler incelendiğinde, okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için plan ve rehberlik program yapma, gerekli işbirliğini sağlama, yürütme, araç ve gereç sağlama, okulda rehberlik hizmetlerini yürütme komisyonu kurma, bu komisyona başkanlık etme ve gerekli hizmetlerini

sağlamada yetkinin okul müdüründe olduğu görülmektedir (Akbas, 2001; Yesilyaprak, 2002). Rehberlik alanına giren faaliyetler de okulun temel işlevlerinden sayıldığından, okul müdürünün rehberlik hizmetlerinin başarısından sorumlu olmasının doğal olduğu anlaşılmaktadır (Paskal, 2001; Tan 1998).

Okuldaki işbirliğini sağlayacak olan lider yani okul müdürünün tutumu okul iklimini de etkileyecektir. Rehberlik servisine bakış açısı tutumu ilkökul öğretmenlerinin bu konudaki tutumunu bilmesi gerekmektedir. Durumla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.

2.3. Okul İklimi

Her okulun kendine özgü karakteristik özelliği vardır. Yani bir öğrenci okula girer girmez okulun bu kendine has özelliğini hisseder ve anlar. Bu durum farklı okulların da farklı hissedilmesi olarak da özetlenebilir. Farklı hissedilmesinin altında yatan yetenler bazen açıkça görülebilen unsurlar iken bazıları da üstü örtülü yani gizlidir. Bir okulun açıkça veya gizil olarak uyandırdığı duygular o okulun atmosferi, kültürü, karakteristik özelliği, örgütsel ideolojisi veya iklimi olarak tanımlanabilir.

İklim, çalışanların iş ortamını algılayışları, olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 1987). Ancak iklim konusunda hala üzerinde anlaşılmış veya kabul görmüş yaygın bir tanım yoktur. Ancak olumlu okul iklimi üzerine yapılmış birçok tanım vardır. Olumlu okul ikliminde okul olumlu algılanan bir yerdir. Bu okullarda görev yapan öğretmenler de öğrencilerde yüksek beklentiye sahip olurlar. Bu beklentiler yüksek ancak ulaşılabilir hedeflerdir. Okulda akademik başarı vurguludur. Çalışanlar birbiri ile uyumludur. Birbirlerini desteklerler. Yöneticiler de mesleki yönden bütün çalışanlar ile birbirini destekleyici, uyumlu bir iletişim sürdürürler. Yöneticiler çalışanların gelişimini desteklerler ve bunun için kaynak sağlarlar. Olumlu bir okul iklimi neticede öğrencilerin başarısını yükseltir, motivasyonunu yükseltir, olumlu yönde öğrenmeyi sağlar (Wei, 2003).

Bir okulda okulun amaçları gerçekleştirilmeye çalışılırken çalışmalar, personele ikişkin olmalı ve insan ilişkilerinde itinalı davranılmalıdır. Bir örgüt içindeki en büyük sorun insanlardan kaynaklanan sorunlardır. Okulda çalışan kişilerin her şeyden önce anlayışları, tutumları, beklentileri, güdülenmeleri okulun amaçları ile ters olmamalıdır. Bir okulda yöneticilerin ilk hedefi örgütte mevcut olandan çok daha iyisini ve fazlasını gerçekleştirmektir. Yöneticiler

öğrenciler için en uygun en genel ve en geçerli hedefleri ortaya koyar, örgütte mevcut olan kaynaklardan ne kadar uygun biçimde yararlanır ve ne kadar uygun araçları ortaya koyarsa o derece başarıyı sağlar (Paskal, 2001).

Okulun iklimi o okulundaki eğitim için oldukça önemlidir. Okulda gerçek anlamda bir örgüt iklimi oluşması için çalışanların kendi kimliğinden sıyrılmaları, kendilerini güvende hissetmeleri, okul içinde meydana gelen problemlerin kısa sürede çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Ancak bu şekilde çalışanların örgütün içindeki hayati meselelere odaklanamazlar (Schein, 1986).

Örgüt genel olarak somut, gözle görülür, elle tutulur bir materyal yada oluşum değildir. Örgüt kavramı soyuttur ve kökeni sosyal gerçekliktir. Örgüt kişilerin kurum hakkındaki düşünceleridir (Owens, 2001).

Örgüt iklimi ise örgüt içinde kendiliğinden olan doğal bir kavramdır. Bu sistem kişilerin iş yerlerine kendi inanç ve değerlerini doğal olarak getirmesi ve bu değerlerin örgütün kuralcı rasyonel taraf ile harmanlanarak bir toplam oluşması ile ortaya çıkar (Hoy ve Miskel, 2001).

Okulun, içindeki kişilere, üyelerine hissettirdiği duygu okul iklimi kavramını oluşturmaktadır. Okulun iklimi kavramı insandaki kişilik kavramı ile örtüşen bir kavramdır (Halpin, 1963). Okul iklimi dendiğinde sadece okulun sahip olduğu atmosfere bakılıp yorum yapılacak bir kavram değildir. Okul iklimini oluşturan, etkileyen bir diğer kavram da kültürdür.

Okul iklimi yazılı normlardan oluşmaz. Daha çok okuldaki üyelerinin duygu, tutum ve davranışlarından oluşur. Bu iklim özelliği de öğrenci, öğretmen ve yönetici arasındaki iletişimin ve etkileşimin özelliğini belirleyen bir kavramdır (Hernandez ve Seem 2004).

İklim örgütün üyelerinin örgüt ortamını, örgüt uygulamalarını, örgüt koşullarını kendi algılarını doğrultusunda ifade etmesidir. İklim kavramında örgütün yapısının özelliklerini örgüt üyelerince ulaşılan doyum düzeyi ve bireysel algılar da yer almaktadır (Şişman, 2002).

Okul iklimi ise öğretmenlerin okula dair algılarını kapsar ve öğretmenlerin okul içinde gösterdikleri performanslar okul ikliminin bir yansımasıdır. Bir okulun mevcut durumunun ne olduğu ve ileride ne olabileceğinin habercisi okul iklimi olarak tanımlanabilir (Lio, 1994).

Okul iklimi sadece öğretmenlerin değil, idarecilerin, öğrencilerin, velilerin, diğer velilerin de okula karşı algılamalarını kapsayan okulun yapısal işlevini ve eğitimin çıktılarını etkileyen bir kavramdır (Scherman, 2002). Her okulun kendine özgü bir iklimi vardır ve öğrenci, personel, veli, yönetici vb. okulun tüm paydaşları etkiler dolayısıyla toplumu etkiler.

Öğrencilerin başarısı ve öğrencilerin etkili öğrenmesi okul ikliminin etkilediği alanlardır. Okul iklimi sınıfların donanımına, ders kitaplarına, öğretim programına bağlıdır. Okulun ruhu okulun iklimidir. Okulun iklimi okuldaki herkesin okula severek, isteyerek gelmelerini sağlayan ruhtur. Okulun ruhu aynı zamanda okuldaki her bireyin değerli hissetmesini sağlayan, bireylerin örgüte aitliğini geliştiren bir okul özelliğidir (Scherman, 2002).

Okul iklimi kavramının karşılığında tam olarak anlaşma sağlanamamasına rağmen, üzerinde uzlaşılan 200 kavram etrafında toplanmıştır (Anderson, 1982) :

- Okul iklimi kendine özgü bir olguyu barındırır,
- Karmaşıktır, tam tanımını bulmak ve ölçmek zordur,
- Öğrencilere ait tüm çıktıları etkiler,
- Sınıf içindeki süreçlerden ve öğrencilerin kişisel özelliklerinden etkilenir,
- Okul iklimi biraz olsun çözülebilirse öğrencilerin davranışları tahmin edilebilir ve davranışlar daha anlaşılır olur.

Bazı kaynaklara göre okul ikliminin dört ana unsuru vardır (Owens, 2001) :

- Ekoloji Boyutu: Ekoloji boyutu iklimin maddi ve fiziki unsurlarıdır. Örneğin binanın geçmişi, imkânım dizayn edilmiş biçimi, kullandıkları teknoloji, örgütsel aktivitenin yürütüldüğü her şey örgütün ekolojisidir.
- Ortam Boyutu: ortam boyutu sosyal boyutudur. İnsanla ilişkili olan her şeydir. Okuldaki ortam, okul grubunun büyüklüğü, etnik yapı, çalışanların ücretleri, sosyo-ekonomik düzeyi, vb. gibi insanlara özgü unsurları içerir.
- Örgüt/ Sosyal Sistem: Yönetim ve idare yapısıdır. Yönetimle ilgili denetim, öğretim, iletişim, kontrol mekanizması, destek servisleri gibi etmenleri içerir.
- Kültür: örgütteki bireylerin inançlarını, normlarını, düşünce yollarını içerir.

1950'li yıllardan sonra eğitimciler çalışma ortamı ile ilgili yeni olguları ve kavramları geliştirirken örgüt iklimi kavramını ortaya atmışlardır. Bu kavram bir iş yerinde çalışan bireylerin ortak algılarına dayanan ve onların davranışlarını etkileyen bir özelliktir (Hoy ve Miskel, 2001).

Okul iklimi kavramı ise okulda çalışan personelin özellikle öğretmenlerin okul ortamı ile ilgili algılarına karşılık gelir. Okulun örgüt iklimi aslında içeriden gelen unsurlardan oluşur. Bu unsurlar bir okulu diğerlerinde çok daha rahat ayırt ettirebilir ve okul örgütü üyelerinin de davranışlarını yönlendirir (Hoy, 1990).

Okul iklimine dair tanımlarda bazen iklim kavramı ve kültür kavramı birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bu kullanım bir yanılgıdır. Kültür bir örgütü diğer örgütlerden ayıran gelenek ve inançlardır. Örgüt bir kültür oluşturamaz, örgüt oluşumunun kendisi bir kültürdür dolayısıyla da değişmesi zordur (Hirase, 2000).

Bir okuldaki kültürü ifade edebilecek altı unsur vardır (Lunenburg ve Ornstein, 2001):

- Örgütün sahip olduğu tarih
- Örgütün sahip olduğu değerler ve inançlar
- Örgütün açıklayıcı mitleri, hikayeleri
- Örgütün sahip olduğu kültürel normlar
- Örgütteki gelenekler, görenekler, ritüeller ve törenler
- Örgütteki kahramanlar

Bir örgütte kültür kavramı değerleri, normları, varsayımları kapsar. Okul iklimi kavramı ise örgütteki bireylerin örgüte ortak bakış açısı ile açıklanmaktadır. Örgüt kültürü değişmeye daha dirençli bir kavramdır. Ancak okul iklimi daha çabuk değişebilir. Örgütlerin en değerli kaynakları insan kaynaklarıdır. Bu kaynağın kendini güvende ve mutlu hissedebilmeleri için bir örgüt ortamının oluşturulması gerekmektedir. Bu ortamı sağlayacak şey kültür ve iklimdir (Şişman,2002).

Bir örgütte kültür iklimi de etkileyen bir güçtür. Çünkü kültür paydaşların duygularını, düşüncelerini ve tutumlarını etkiler (Owens, 2001). Örgüt kültürünün de kabul görmüş farklı tipleri mevcuttur. Bunlar (Cameron ve Quinni 1999):

Hiyerarşi: Faaliyet merkezlerinde iç yönelimler önemlidir. İstikrar, kontrol mekanizması ve bütün oluşturma esastır. Hiyerarşi kültüründe; istikrar, kontrol, bütünleşme ve faaliyet merkezi olarak içe yönelime vurgu yapılır. Verimlilik, istikrar, geleceğe yönelik tahmin ve uyum temel esaslardır. Liderler örgütün işleyişlerinde kendilerine dönük bir gurur duyma gerçekleşir.

Market: bu boyutta da dışsal yönelimler önemlidir. Amaç rekabeti elinden bırakmayarak dıştaki değişimlere çok hızlı cevap vermektir.

Klan: içe yönelimli bir unsurdur. İçe yönelim yaparken sağduyuya, saygıya, esnekliğe dayandırır. İşbirliği, sadakat, güven, bağlılık, katılım önemlidir.

Adhoksi Uygulama alanı dışsal faaliyet alanlarıdır. Yaratıcılık, risk alabilmek, değişim sağlamak, büyütebilmek temel unsurlarıdır. Bu tipte de sağduyulu olma, esneklik, ayrımlaşma önemli etkenlerdir.

Okul iklimi okuldaki bireylerin algısı ile karşılanan bir kavramdır. Bu kavramın kapsadıkları şöyle sıralanabilir (Hirase, 2000) :

- Herkes aynı okulda çalışabilir ancak okul iklimi ile ilgili algılar kişiden kişiye farklılık gösterir.
- Okul iklimi okuldaki paydaşların ortak algılarıdır.
- Okul iklimi örgüt üyelerinin veya ye olmayan herkesin algılamalarına açıktır.
- Örgüt üyelerinin okul iklimine dair algısı üye olmayanlara göre farklılık gösterebilir.
- Örgüt içinde farklı rollere sahip olanların iklime dair algılamaları da farklıdır.
- Örgütte yaşanabilecek en küçük bir olay bile örgüte dair ortak bir algılanışı etkileyecektir.

Okul ikliminin bazı kaynaklara göre yedi farklı boyutu vardır (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991):

- Kurum içinde bütünlük
- Yöneticinin etkisi
- Dikkate alma
- İnsiyatif kullanabilme
- Kaynak saptama desteği
- Moral motivasyon
- Akademik yeterlik

Okul iklimini oluşturan etmenler de şunlardır (Sackney; 1988):

- Okul imkanlarının özellikleri
- Düzenli ve güveli bir ortam
- Öğrenci katılımı ve bunla ilgili etmenler
- Derslerde övgü ve ödül
- Beklentilerin çok yüksek olması
- Diğer örgüt çalışanları ile ilgili iletişim
- Öğrencilerin desteği veya ailesinin desteği
- Öğrencilerin moral ve motivasyonları
- Öğrenci akranlarının normları
- Öğretim liderliği
- Öğretmenlerin liderliği

Okul iklimi ikiye ayrılır. Bunlar akademik iklim ve sosyal iklimdir. Akademik iklim okul örgütündeki işbirliğinin bir sonucudur. İçinde okulun aldığı ödülleri, okula övgüleri, öğretmenlerin etkili verimli çalışmasını ve yönetimin etkililiğini barındırır. Akademik iklim öğrencilerin performansını, okulun kalitesini etkilediği bir süreçtir. Sosyal iklim ise okuldaki öğrenci-çalışan ve yöneticiler arasında bağlılığın, desteğin sonucu ortaya çıkan iklim türüdür.

Sosyal iklimdeki normlar, süreçler ve yapı ise öğrencilerin gözünde okuldaki aktivitelerin önemini arttırarak öğrencilerin öğrenmesi üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. (Sackney; 1988):

Okullardaki başarının yakalanmasında rehberlik servine tutum ve okul iklimi önemli rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin verimliliklerinin arttırılmasında okullardaki rehberlik

servislerinin önemli katkıları olmuştur. Sınıf öğretmeni kendi sınıfı ile ilgili rehberlik alanında yapması gerekenlerin farkında olursa bunun önemini kavrarsa olumsuz tutumu değişecektir. Bu tutum değişikliği okul iklimini üzerinde etkin olacaktır. Okul iklimi öğrencileri etkilemektedir. Eğitimin daha kaliteli olması için örgüt ikliminin oluşması gerekmektedir. Bunun planlanması uygulanmasında okul idaresinin görevleri arasındadır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizinde kullanılan teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarmaya çalışan, durum saptamaya yönelik nicel bir çalışmadır. Nicel çalışma modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Bu grup içinde yer alan ilişiksel tarama modelleri ise; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Karasar, 2006).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kocaeli ili Gölcük ilçesi MEB'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kocaeli ili Gölcük ilçesi ilkokullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmış bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Gölcük ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan güncellenmiş norm kadrolar dikkate alınarak 337 sınıf öğretmenine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ölçekler ilkokullara gönderilmiş 337 sınıf öğretmeninden 37'sinden dönüt alınamamış, 300'ünden dönüt alınarak 1 tanesi de eksik kodlama nedeni ile elenerek 299 anketin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Kullanılan Ölçme Araçları

3.3.1. Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği (RHYTÖ)

RHYTÖ tutum ölçeği rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini ölçen 17 sorudan oluşmaktadır. Tutum ölçeği boyutları Tablo 10'da görüleceği gibi alt boyutlara ayrılmaktadır. Alt boyutların yanında, anket soru numaraları belirtilmektedir

Tablo 1 : RHYTÖ Tutum Ölçeğinin Boyutları

| Tutum Ölçeği Boyutları | Anket Madde Numaraları |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| <i>Tutum Ölçeği</i> | <i>1-17</i> |
| 1. Geliştirici Etki | 1-11 |
| 2. Akademik İlgi | 12-14 |
| 3. Rehberlik Etkinliklerine Katılım | 15-17 |

Tablo 1'de görülen 17 sorudan oluşan bu anketin yönergesinde 1, 2, 3, 4, 5 seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) olmak üzere ölçülen etkinin sıklığını göstermektedir. Her bir alt boyut için puanlama yapılırken o alt boyuta ait tüm maddelere verilen puanlar toplanmış ve o alt boyuttaki madde sayısına bölünmüştür (bkz., Dağlı, 1996 ve Ek 3).

Abbasoğlu (2014) tarafından ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve Psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında 100 madde (item) oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Lawshe analizi ile yapılan kapsam geçerliği işlemlerinin ardından 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Oluşturulan 80 maddelik taslak ölçek 2013-2014 eğitim öğretim yılında Yalova ilinde görev yapan 368 sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ile faktör analizi yapılmış ve varimax dik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yapılan yedi aşamalı faktör analizi

sonucunda öz (eigen) değeri 1'den büyük 8 faktörlü, toplam varyansın %69.535'ini açıklayan 28 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Güvenirlilik için ölçeğin tümü için Cronbach α ($\alpha=0.72$) katsayıları hesaplanmış ve alpha değerini düşüren tüm maddeler elenmiştir. Bu eliminasyonların ardından az sayıda madde içeren beş faktördeki (3, 5, 6, 7 ve 8. faktörler) tüm maddeler elenmiş üç faktörlü bir yapı (Geliştirici etki, Akademik ilgi, Rehberlik Etkinliklerine Katılım) ortaya çıkmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamakta; puanların yükselmesi ilgili özelliğin yükseldiği şeklinde yorumlanmaktadır. 17 maddeli ve Toplam alpha değeri $\alpha=0.92$ olarak hesaplanan ölçeğin alt boyutlarının alpha değerleri $\alpha_{\min}=0.70$ - $\alpha_{\max}=0.94$ arasında değişmektedir. Öte yandan Pearson analizi ile hesaplanan madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı ($p<.001$); t testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ayrıca Pearson analizi ile faktörler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Devamlılık katsayısı için ölçek iki hafta arayla aynı gruba (N=41) uygulanmış ve toplam ve alt boyutlar için korelasyon katsayıları anlamlı bulunmuştur ($r_{\text{top}}=.833$; $p<.001$). Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın hipotezlerine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin akademik ilgi alt boyutu puanlarının; cinsiyet değişkenine göre rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu puanlarının; öğretmenlerin katıldığı seminer ya da kurs sayısı değişkenine göre geliştirici etki ve akademik ilgi alt boyutu puanlarının farklılaştığı saptanmıştır.

3. 3.2. Okul İklimi Ölçeği

Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları Halpin ve Croft tarafından geliştirilen *Örgütsel İklimi Betimleme Anketi* (=Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ/ÖİBA) kullanılmıştır. Araç, Peker (1978) tarafından orta dereceli okullarda görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları okulların örgütsel iklimini saptamak amacıyla hazırlanan doktora tezi ile Paknadel (1988) tarafından ilkokullarda görevli müdür ve öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma çerçevesinde iki kez Türkçe'ye uyarlanmıştır (Akt. Dağlı, 1996). Peker, OCDQ aracının çeviri ve uyarlamasını yapmış, daha sonra ise orijinali ile birlikte, eğitim yönetiminde uzmanlaşmış kişilere vererek eleştirilerini almış, eleştiriler ışığında yapılan düzeltmelerden sonra yeniden uzmanların görüşüne

başvurmuştur. Çeviri ve uyarlama işlemlerinden sonra araç yeterince çoğaltılıp, eğitimde uzmanlaşmış iki Türkçe öğretmeni ile Ankara liselerinde çalışan 22 öğretmene verilerek, aracın ifade yönünden açıklığı saptanmıştır. Aracın deneme sonuçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve bilgi işlem uzmanları ile de görüşülerek ölçme aracına son şekli verilmiştir. Paknadel (1988) de, OCDQ aracını İngilizce'den Türkçe'ye çevirisini yapmış daha sonra yapılan çeviriyi İngiliz Dili ve Edebiyatı uzmanları ile Yönetim Bilimi uzmanlarıyla tartışmış ve dilimize uyarlayarak ilgili araştırmasında kullanmıştır. Bu çalışmada Paknadel'in araştırmasında kullandığı Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (= OCDQ) kullanılmıştır.

Orijinal aracın geliştirilmesi sırasında kullanılan "cluster" ve "faktör analizi" teknikleri aracın yapısal geçerliliğinin kanıtı olarak alınabilir. Ayrıca aracın ABD'deki başka araştırmalarda kullanılmasında da boyutlarını koruduğu görülmüştür (Peker 1978).

Ölçeğin güvenilirliğinin bir ölçütü olarak kabul edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, 65 okulda 1014 yönetici ve öğretmen üzerinde gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen verilere dayalı olarak araştırmacı tarafından hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin güvenilirliği konusunda daha detaylı bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Balcı (1993) da, Cronbach Alpha katsayısının bulunarak aracın güvenilirliğinin hesaplanabileceğini belirtmektedir.

Analiz sonucunda, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .8619 olarak bulunmuştur. Aynı Alpha katsayısı yönetici davranışı boyutları için .8717, öğretmen grubu davranışı boyutları için ise .6638 olarak bulunmuştur. Anılan katsayılar ölçeğin güvenilirliği için yeterli bir düzey olarak görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin analiz sonuçları birlikte düşünüldüğünde, Türkiye koşullarında kullanılabilirliği olan güvenilir bir araç olarak kabul edilmiştir.

Halpin (1966:133)'in örgütsel iklim boyutları bu araştırmanın birinci bölümündeki "Tanımlar" başlığı altında açıklanmıştır. Bu boyutların dördü öğretmen, dördü de yönetici davranışını açıklamaktadır.

OCDQ öğretmen grubu ve yönetici davranışlarını ölçen 64 sorudan oluşmaktadır. 64 soru iki bölüm halindedir. İlk 33 soru öğretmen grubu davranışlarını ve sonraki sorular ise yönetici davranışlarını içermektedir. Örgütsel iklim boyutları Tablo 9'da görüleceği gibi alt boyutlara ayrılmaktadır. Alt boyutların yanında, anket soru numaraları belirtilmektedir.

Tablo 2 : Örgütsel İklimin Boyutları

| Örgütsel İklim Boyutları | Anket Madde Numaraları |
|------------------------------------|-------------------------------|
| <i>Öğretmen Grubu Davranışları</i> | <i>1-33</i> |
| 4. Çözülme | 1-10 |
| 5. Engellenme | 11-16 |
| 6. Moral | 17-26 |
| 7. Samimiyet | 27-33 |
| <i>Yönetici Davranışları</i> | <i>34-64</i> |
| 1. Yüksekten Bakma | 34-42 |
| 2. Yakımdan Kontrol | 43-52 |
| 3. İşe Dönüklük | 53-58 |
| 4. Anlayış Gösterme | 59-64 |

Tablo 2'de görülen öğretmen ve yönetici davranışlarının ilk ikisi olumsuz, son ikisi ise olumlu davranışlardır. OCDQ'de 15, 16, 33, 41 ve 42. maddeler tersten, diğerleri doğrudan olarak puanlanmıştır. 64 sorudan oluşan bu anketin yönergesinde 1, 2, 3, 4 seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. 1 (Hemen hemen, her zaman), 2 (Sık sık), 3 (Bazen) ve 4 (Çok seyrek) olmak üzere ölçülen davranışın sıklığını göstermektedir. Ters dört maddede puanlama tam tersinden yapılmaktadır. Her bir alt boyut için puanlama yapılırken o alt boyuta ait tüm maddelere verilen puanlar toplanmış ve o alt boyuttaki madde sayısına bölünmüştür (bkz., Dağlı, 1996 ve Ek 3)

3.3. Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek (RHYTÖ Tutum Ölçeği ve Örgüt İklim Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (yaş, meslekteki hizmet süresi, cinsiyet, okuldaki görev türü, mezun olunan fakülte, çalışılan okuldaki rehber öğretmen sayısı, rehberlik ve psikolojik alanda katılan seminer ve kurs

sayısı, medeni durum, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, çalışılan okulun genel imkânlarına ilişkin görüşü, RHYTÖ tutum ölçeği ve okul iklim ölçeğine dair betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin RHYTÖ Tutum Ölçeği ve Okul İklim Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin RHYTÖ Tutum Ölçeği ve Okul İklim Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların rehberlik ve psikolojik danışma alanında katılan seminer ve kurs sayısı, buldukları okuldaki hizmet süresi ve genel olarak görev yaptıkları okulun imkânları hakkındaki kanaati değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *Scheffé testi*,
4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin RHYTÖ Tutum Ölçeği ve Okul İklim Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, meslekteki hizmet süresi, mezun olunan okul, görev yaptıkları okuldaki rehber öğretmen sayısı, medeni durum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,
6. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*,
7. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin RHYTÖ Tutum Ölçeği ve alt boyutları arasında, Okul İklim Ölçeği ve alt boyutları arasında, RHYTÖ ölçeği ve Okul İklim Ölçeği arasında, Okul İklim Ölçeği ile Geliştirici Etki, Akademik İlgi, Rehberlik Etkinliklerine Katılım boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere *non-parametrik korelasyon analizi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:17.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p<,05$ düzeyinde sınıanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara, tablolara ve bulgular yönelik yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Demografik Özellikler

Araştırmaya dâhil olan özellikleri sınıflandırmamıza ve özelliklerin oranlarını elde etmemize yardımcı olur.

Tablo 3 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{ger} | % _{yig} |
|-------------|----------|-------|------------------|------------------|
| 20-24 | 16 | 5,4 | 5,4 | 5,4 |
| 25-29 | 48 | 16,1 | 16,1 | 21,4 |
| 30-34 | 79 | 26,4 | 26,4 | 47,8 |
| 35-39 | 64 | 21,4 | 21,4 | 69,2 |
| 40-44 | 46 | 15,4 | 15,4 | 84,6 |
| 45 ve Üzeri | 46 | 15,4 | 15,4 | 100,0 |
| Toplam | 299 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 3’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 5,4’nün 20 ile 24 yaşları arasında olduğu, yüzde 16,1’in 25 ile 29 yaşları arasında olduğu, yüzde 26,4’nün 30 ile 34 yaşları arasında olduğu, yüzde 21,4’nün 35 ile 39 yaşları arasında olduğu, yüzde 15,4’nün 40 ile 44 yaşları arasında olduğu ve yüzde 15,4’nün ise 45 ve üzeri yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 4 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-------------|----------|-------|------------------|------------------|
| 1-5 | 59 | 19,7 | 19,7 | 19,7 |
| 6-10 | 79 | 26,4 | 26,4 | 46,2 |
| 11-15 | 61 | 20,4 | 20,4 | 66,6 |
| 16-20 | 56 | 18,7 | 18,7 | 85,3 |
| 21-25 | 26 | 8,7 | 8,7 | 94,0 |
| 25 ve Üzeri | 18 | 6,0 | 6,0 | 100,0 |
| Toplam | 299 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 19,7’sinin meslekte 1 ile 5 yılları arasında olduğu, yüzde 26,4’nün 6 ile 10 yılları arasında olduğu, yüzde 20,4’nün 11 ile 15 yılları arasında olduğu, yüzde 18,7’sinin 16 ile 20 yılları arasında olduğu, yüzde 8,7’sinin 21 ile 25 yılları arasında olduğu ve yüzde 6’sının ise 25 ve üzeri yıl olduğu görülmektedir.

Tablo 5 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değerkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|---------|----------|-------|------------------|------------------|
| Erkek | 114 | 38,1 | 38,1 | 38,1 |
| Kadm | 185 | 61,9 | 61,9 | 100,0 |
| Toplam | 299 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 38,1’nin cinsiyetinin erkek olduğu ve yüzde 61,9’unun cinsiyetinin bayan olduğu görülmektedir.

Tablo 6 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Değerkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-----------------|----------|-------|------------------|------------------|
| Sınıf Öğretmeni | 299 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin görevinin sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 6 da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 1,7’sinin mezun olduğu okulun öğretmen okulu olduğu, yüzde 4’nün eğitim enstitüsü olduğu, yüzde 69,9’nun eğitim fakültesi olduğu, yüzde 13,7’sinin fen edebiyat fakültesi olduğu, yüzde 6,4’nün lisansüstü olduğu ve yüzde 4,3’nün diğer okullar olduğu görülmektedir

Tablo 7 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{göç} | % _{yiğ} |
|------------|----------|-------|------------------|------------------|
| Yok | 29 | 9,7 | 9,7 | 9,7 |
| 1 | 244 | 81,6 | 81,6 | 91,3 |
| 2 | 19 | 6,4 | 6,4 | 97,7 |
| 3 ve üzeri | 7 | 2,3 | 2,3 | 100,0 |
| Toplam | 299 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 7 de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 9,7’sinin çalıştığı okulda rehber öğretmen bulunmadığı, yüzde 81,6’sının çalıştığı okulda 1 tane rehber öğretmen bulunduğu, yüzde 6,4’nün 2 tane rehber öğretmen bulunduğu ve yüzde 2,3’nün ise 3 ve üzerinde rehber öğretmen bulunduğu görülmektedir.

Tablo 8 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer Ve Kurs Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{geç} | % _{yig} |
|-------------------------------------|----------|-------|------------------|------------------|
| Hiç | 92 | 30,8 | 30,8 | 30,8 |
| 1 Seminer veya kursa | 144 | 38,1 | 38,1 | 68,9 |
| 2 Seminer veya kursa | 44 | 14,7 | 14,7 | 83,6 |
| 3 Seminer veya kursa | 22 | 7,4 | 7,4 | 91,0 |
| 4 Seminer veya kursa | 7 | 2,3 | 2,3 | 93,3 |
| 5 Ya da daha çok seminer veya kursa | 20 | 6,7 | 6,7 | 100,0 |
| Toplam | 299 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 30,8’nin rehberlik ve psikolojik danışma alanında katıldığı seminer ve kurs sayısı olmadığı, yüzde 38,1’nin 1 seminer ve kursa katıldığı, yüzde 14,7’sinin 2 seminer ve kursa katıldığı, yüzde 7,4’nün 3 seminer ve kursa katıldığı, yüzde 2,3’nün 4 seminer ve kursa katıldığı ve yüzde 6,7’sinin ise 5 ve daha fazla seminer ve kursa katıldığı görülmektedir.

Tablo 9 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{geç} | % _{yig} |
|--|----------|-------|------------------|------------------|
| Evli | 205 | 68,6 | 68,6 | 68,6 |
| Bekâr | 80 | 26,8 | 26,8 | 95,3 |
| Diğer(Ayrı yaşıyor / Eşi Ölmüş / Boşanmış) | 14 | 4,7 | 4,7 | 100,0 |
| Toplam | 299 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerden yüzde 68,6’sının medeni durumunun evli olduğu, yüzde 26,8’nin bekâr olduğu ve yüzde 4,7’sinin diğer durumlar olduğu görülmektedir.

Tablo 10 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Halen Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|-------------|----------|-------|------------------|------------------|
| 1-3 | 127 | 42,5 | 42,5 | 42,5 |
| 4-6 | 96 | 32,1 | 32,1 | 74,6 |
| 7-9 | 46 | 15,4 | 15,4 | 90,0 |
| 10 ve üzeri | 30 | 10,0 | 10,0 | 100,0 |
| Toplam | 299 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 42,5’nin halen bulunduğu okulda 1 ile 3 yılları arasında görev yaptığı, yüzde 32,1’nin halen çalıştığı okulda 4 ile 6 yılları arasında görev yaptığı, yüzde 15,4’nün halen çalıştığı okulda 7 ile 9 yılları arasında görev yaptığı ve yüzde 10’un ise halen çalıştığı okulda 10 ve üzeri yıllarda görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 11 : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun İmkân ve Kanaati Hakkındaki Görüşü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Gruplar | <i>f</i> | % | % _{gec} | % _{yig} |
|---------|----------|-------|------------------|------------------|
| Zayıf | 47 | 15,7 | 15,7 | 15,7 |
| Orta | 194 | 64,9 | 64,9 | 80,6 |
| İyi | 58 | 19,4 | 19,4 | 100,0 |
| Toplam | 299 | 100,0 | 100,0 | |

Tablo 11’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 15,7’sinin çalıştığı okulun imkân ve kanaati hakkındaki görüşünün zayıf olduğu, yüzde 64,9’nun orta olduğu ve yüzde 19,4’nün iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 12: RHYTÖ Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Gruplar | <i>N</i> | \bar{x} | <i>ss</i> |
|----------------------------------|----------|-----------|-----------|
| Geliştirici Etki | 299 | 4,29 | ,59 |
| Akademik İlgi | 299 | 3,70 | ,95 |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | 299 | 4,28 | ,67 |
| RHYTÖ Toplam Puanı | 299 | 4,09 | ,59 |

Tablo 12’de görüldüğü üzere RHYTÖ ölçeğindeki “*Geliştirici Etki*” alt boyutunun ortalama ve standart sapma değerinin $4,29 \pm 59$ olduğu; “*Akademik İlgi*” alt boyutunun ortalama ve standart sapma değerinin $3,70 \pm 95$ olduğu; “*Rehberlik Etkinliklerine Katılım*” alt boyutunun ortalama ve standart sapma değerinin $4,28 \pm 67$ olduğu ve “*RHYTÖ Toplam Puan*”larının ortalama ve standart sapma değerinin $4,09 \pm 59$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bilgilere göre en çok puanın “*Geliştirici Etki*” boyutundan alındığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13 : Okul İklim Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Okul İklim Ölçeği Boyutları | N | \bar{x} | ss |
|---|-----|-----------|-----|
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme Alt Boyutu | 299 | 1,48 | ,44 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme Alt Boyutu | 299 | 1,95 | ,51 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral Alt Boyutu | 299 | 2,58 | ,56 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet Alt Boyutu | 299 | 2,46 | ,61 |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | 299 | 2,11 | ,37 |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma Alt Boyutu | 299 | 1,97 | ,53 |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol Alt Boyutu | 299 | 2,29 | ,57 |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük Alt Boyutu | 299 | 2,45 | ,85 |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme Alt Boyutu | 299 | 2,35 | ,88 |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | 299 | 2,24 | ,56 |

Tablo 13’de görüldüğü üzere “*Okul İklim Ölçeği*” alt boyutlarından elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Elde edilen bilgilere göre “*Öğretmen Grubu*” boyutu için elde edilen toplam puan ortalama ve standart sapması $2,11 \pm 0,37$ olarak, “*Yönetici Grubu*” boyutu için elde edilen toplam puan ortalama ve standart sapması ise $2,24 \pm 0,56$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre “*Okul İklim Ölçeği*” alt boyutları için ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmekte ve bu nedenle öğretmenlerin tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilmektedir.

4.2. Değişkenler Arası Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

4.2.1. RHYTÖ Ölçeği Boyutu İle Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 14 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Yaşları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x}_{grup} | χ^2 | sd | P |
|----------------------------------|-----------------|----|------------------|----------|----|-------|
| Geliştirici Etki | 20-24 Yaş | 16 | 191,53 | 12,889 | 5 | ,024* |
| | 25-29 Yaş | 48 | 176,15 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 132,74 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 155,57 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 140,37 | | | |
| | 45 ve üzeri Yaş | 46 | 139,79 | | | |
| Akademik İlgisi | 20-24 Yaş | 16 | 167,56 | 4,411 | 5 | ,492 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 167,91 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 144,34 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 141,97 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 155,11 | | | |
| | 45 ve üzeri Yaş | 46 | 141,00 | | | |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | 20-24 Yaş | 16 | 176,97 | 7,084 | 5 | ,214 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 169,46 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 136,54 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 152,22 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 139,61 | | | |
| | 45 ve üzeri Yaş | 46 | 150,74 | | | |
| RHYTÖ Toplam Puanı | 20-24 Yaş | 16 | 192,47 | 9,774 | 5 | ,082 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 171,81 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 135,48 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 150,88 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 143,01 | | | |
| | 45 ve üzeri Yaş | 46 | 143,17 | | | |

Tablo 14’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “RHYTÖ Ölçeği” alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların “Geliştirici Etki” sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=12,889$; $p<,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15 : RHYTÖ Ölçeği - Geliştirici Etki Puanlarının Öğretmenlerin Yaşları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Gruplar | 20-24 Yaş | 25-29 Yaş | 30-34 Yaş | 35-39 Yaş | 40-44 Yaş | 45 ve üzeri Yaş |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| 20-24 Yaş | SO=191,53 | p>,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| 25-29 Yaş | | SO=176,15 | p<,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| 30-34 Yaş | | | SO=132,74 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| 35-39 Yaş | | | | SO=155,57 | p>,05 | p>,05 |
| 40-44 Yaş | | | | | SO=140,37 | p>,05 |
| 45 ve üzeri Yaş | | | | | | SO=139,79 |

Tablo 15’ de görüldüğü gibi, RHYTÖ ölçeği alt boyutu “*Geliştirici Etki*” puanlarının öğretmenlerin yaşları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 25-29 yaşlarındaki öğretmenler ile 30-34 yaşlarında olan öğretmenler arasında $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.2.2. Okul İklim Ölçeği İle Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 16 : Okul İklim Ölçeği İle Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

| Okul İklimi Ölçek Boyutları | Gruplar | N | $\bar{x}_{yaş}$ | χ^2 | sd | P |
|--|-----------------|----|-----------------|----------|----|------|
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme | 20-24 Yaş | 16 | 172,19 | 2,244 | 5 | ,814 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 141,7 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 146,46 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 151,51 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 158,83 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 146,1 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | 20-24 Yaş | 16 | 211,25 | 10,081 | 5 | ,073 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 145,98 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 142,52 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 140,88 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 159,22 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 149,22 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | 20-24 Yaş | 16 | 198,81 | 8,800 | 5 | ,117 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 147,89 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 153,29 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 132,95 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 160,61 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 142,68 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | 20-24 Yaş | 16 | 174,09 | 5,395 | 5 | ,370 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 149,77 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 163,38 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 135,59 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 146,84 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 142,09 | | | |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | 20-24 Yaş | 16 | 209,47 | 10,081 | 5 | ,073 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 147,25 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 150,2 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 135,73 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 158,35 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 143,35 | | | |

| | | | | | | |
|--|-----------------|----|--------|--------|---|-------|
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | 20-24 Yaş | 16 | 209,47 | 10,081 | 5 | ,073 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 147,25 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 150,2 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 135,73 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 158,35 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 143,35 | | | |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma | 20-24 Yaş | 16 | 184,72 | 6,320 | 5 | ,276 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 162,88 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 135,3 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 145,04 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 153,37 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 153,27 | | | |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol | 20-24 Yaş | 16 | 180,53 | 13,613 | 5 | ,018* |
| | 25-29 Yaş | 48 | 159,30 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 144,06 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 132,89 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 181,61 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 132,07 | | | |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük | 20-24 Yaş | 16 | 150,84 | 7,667 | 5 | ,176 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 158,7 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 160,25 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 177,37 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 163,54 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 141,03 | | | |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme | 20-24 Yaş | 16 | 145,44 | 8,017 | 5 | ,155 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 160,09 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 162,3 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 128,71 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 161,79 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 137,76 | | | |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | 20-24 Yaş | 16 | 167,25 | 8,284 | 5 | ,141 |
| | 25-29 Yaş | 48 | 161,67 | | | |
| | 30-34 Yaş | 79 | 151,25 | | | |
| | 35-39 Yaş | 64 | 129,16 | | | |
| | 40-44 Yaş | 46 | 169,41 | | | |
| | 45 Yaş ve üzeri | 46 | 139,26 | | | |

Tablo 16’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “Okul İklim Ölçeği” alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, öğretmenlerin yaşları ile “Yönetici Davranışları Yakından Kontrol Alt Boyutu” sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=13,613$; $p<,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17 : Okul İklim Ölçeği - Yönetici Davranışları/Yakından Kontrol Puanlarının Öğretmenlerin Yaşları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Gruplar | 20-24 Yaş | 25-29 Yaş | 30-34 Yaş | 35-39 Yaş | 40-44 Yaş | 45 ve üzeri Yaş |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| 20-24 Yaş | SO=180,53 | p>,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| 25-29 Yaş | | SO=159,3 | p>,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| 30-34 Yaş | | | SO=144,06 | p>,05 | p<,05 | p>,05 |
| 35-39 Yaş | | | | SO=132,89 | p<,05 | p>,05 |
| 40-44 Yaş | | | | | SO=181,61 | p<,05 |
| 45 ve üzeri Yaş | | | | | | SO=132,07 |

Tablo 17’ de görüldüğü gibi, “Okul İklim Ölçeği” alt boyutu “Yönetici Davranışları Yakından Kontrol” puanlarının öğretmenlerin yaşları değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 30-34 yaşlarındaki öğretmenler ile 40-44 yaşlarında olan öğretmenler arasında $p<,05$ düzeyinde; 35-39 yaşlarındaki öğretmenler ile 40-44 yaşlarında olan öğretmenler arasında $p<,05$ düzeyinde ve 40-44 yaşlarındaki öğretmenler ile 45 ve üstü yaşlarda olan öğretmenler arasında $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.2.3. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 18 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x}_{gru} | x^2 | sd | P |
|----------------------------------|-----------------|----|-----------------|-------|----|------|
| Geliştirici Etki | 1-5 Yıl | 59 | 175,70 | 9,084 | 5 | ,106 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 138,99 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 155,96 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 138,55 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 132,12 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 155,33 | | | |
| Akademik İlgi | 1-5 Yıl | 59 | 159,25 | 1,209 | 5 | ,944 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 149,47 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 146,40 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 143,13 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 151,65 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 153,19 | | | |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | 1-5 Yıl | 59 | 171,57 | 7,843 | 5 | ,165 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 145,71 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 150,67 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 129,00 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 152,87 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 157,06 | | | |
| RHYTÖ Toplam Puanı | 1-5 Yıl | 59 | 173,70 | 7,834 | 5 | ,166 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 140,18 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 154,30 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 135,86 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 138,96 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 160,75 | | | |

Tablo 18’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “RHYTÖ Ölçeği” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > ,05$)

4.2.4. Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 19 : Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğu Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

| Okul İklimi Ölçek Boyutları | Gruplar | N | \bar{x}_{grup} | χ^2 | sd | p |
|--|-----------------|----|------------------|----------|----|-------|
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme | 1-5 Yıl | 59 | 165,53 | 4,024 | 5 | ,546 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 141,12 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 142,19 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 154,12 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 159,25 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 138,39 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | 1-5 Yıl | 59 | 171,03 | 5,032 | 5 | ,412 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 145,87 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 143,29 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 139,74 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 147,62 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 157,31 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | 1-5 Yıl | 59 | 161,19 | 4,795 | 5 | ,441 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 146,34 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 157,11 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 131,21 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 148,77 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 165,5 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | 1-5 Yıl | 59 | 160,33 | 6,426 | 5 | ,267 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 156,13 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 158,04 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 128,7 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 131,71 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 154,67 | | | |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | 1-5 Yıl | 59 | 171,01 | 5,529 | 5 | ,355 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 145,59 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 150,16 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 134,51 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 147,37 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 151,94 | | | |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma | 1-5 Yıl | 59 | 180,10 | 12,644 | 5 | ,027* |
| | 6-10 Yıl | 79 | 130,34 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 141,75 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 156,26 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 141,08 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 158,97 | | | |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol | 1-5 Yıl | 59 | 164,55 | 6,102 | 5 | ,296 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 139,39 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 148,41 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 160,62 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 124,79 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 157,64 | | | |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük | 1-5 Yıl | 59 | 153,57 | 4,048 | 5 | ,543 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 150,09 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 160,34 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 132,3 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 144,52 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 165,81 | | | |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme | 1-5 Yıl | 59 | 151,1 | 4,518 | 5 | ,477 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 161,73 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 144,33 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 137,71 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 137,15 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 170,89 | | | |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | 1-5 Yıl | 59 | 162,76 | 3,250 | 5 | ,662 |
| | 6-10 Yıl | 79 | 146,98 | | | |
| | 11-15 Yıl | 61 | 148,8 | | | |
| | 16-20 Yıl | 56 | 144,62 | | | |
| | 21-25 Yıl | 26 | 133,21 | | | |
| | 25 yıl ve üzeri | 18 | 166,5 | | | |

Tablo 19’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “Okul İklim Ölçeği” alt boyutu puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, “Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma” alt boyutu ile mesleki kıdem sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=12,644$; $p<,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur

Tablo 20 : Okul İklim Ölçeği Alt Boyutu Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma İle Öğretmenlerin Meslekteki Kaçınıcı Yılı Olduğuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Gruplar | 1-5 Yıl | 6-10 Yıl | 11-15 Yıl | 16-20 Yıl | 21-25 Yıl | 25 yıl ve üzeri |
|-----------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------|
| 1-5 Yıl | SO=130,1 | p<,05 | p<,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| 6-10 Yıl | | SO=130,34 | p>,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| 11-15 Yıl | | | SO=141,75 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| 16-20 Yıl | | | | SO=156,26 | p>,05 | p>,05 |
| 21-25 Yıl | | | | | SO=141,08 | p>,05 |
| 25 yıl ve üzeri | | | | | | SO=158,97 |

Tablo 20’ de görüldüğü gibi, “Okul İklim Ölçeği” alt boyutu “Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma” puanlarının öğretmenlerin meslekteki kaçınıcı yılı olduğuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın 1-5 yıl deneyimli öğretmenler ile 6-10 yıl deneyimli olan öğretmenler arasında p<,05 düzeyinde ve 1-5 yıl deneyimli öğretmenler ile 11-15 yıl deneyimli olan öğretmenler arasında p<,05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$)

4.2.5. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Cinsiyeti Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti ile alt boyutlar arasındaki ilişki örnek çapı küçük olduğu ve cinsiyet değişkeni iki alt boyuta sahip olduğu için ilişkinin incelenmesinde daha doğru sonuçlar vereceği düşünülen ve normal dağılımdan geldiği için T-testi testi uygulanmıştır.

Tablo 21 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | Sh _x | t Testi | | |
|----------------------------------|---------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-------|-------|
| | | | | | | t | Sd | p |
| Geliştirici Etki | Erkek | 114 | 4,22 | 0,63 | 0,06 | -1,467 | ,417 | ,144 |
| | Kadın | 185 | 4,33 | 0,56 | 0,04 | | | |
| Akademik İlgi | Erkek | 114 | 3,70 | 0,93 | 0,09 | ,055 | ,120 | ,956 |
| | Kadın | 185 | 3,69 | 0,96 | 0,07 | | | |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | Erkek | 114 | 4,15 | 0,79 | 0,07 | -2,502 | 3,229 | ,013* |
| | Kadın | 185 | 4,35 | 0,56 | 0,04 | | | |
| RHYTÖ Toplam Puanı | Erkek | 114 | 4,02 | 0,64 | 0,06 | -1,392 | ,231 | ,631 |
| | Kadın | 185 | 4,12 | 0,56 | 0,04 | | | |

Tablo 21’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “RHYTÖ Ölçeği” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda “Rehberlik Etkinliklerine Katılım” alt boyutu ile cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-2,520$; $p<,05$). Kadınların ortalaması erkeklerden yüksek bulunmuştur.

Tablo 22 : Okul İklim Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

| Gruplar | Cinsiyet | N | \bar{x} | ss | Sh _x | F | t | P |
|--|----------|-----|-----------|------|-----------------|--------|--------|-------|
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme | Erkek | 114 | 1,45 | 0,40 | 0,04 | 1,864 | -1,112 | ,173 |
| | Kadın | 185 | 1,50 | 0,45 | 0,03 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | Erkek | 114 | 1,99 | 0,57 | 0,05 | 5,070 | ,690 | ,025* |
| | Kadın | 185 | 1,94 | 0,47 | 0,03 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | Erkek | 114 | 2,53 | 0,58 | 0,05 | 0,140 | -1,004 | ,709 |
| | Kadın | 185 | 2,60 | 0,55 | 0,04 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | Erkek | 114 | 2,36 | 0,61 | 0,06 | 0,037 | -2,284 | ,848 |
| | Kadın | 185 | 2,52 | 0,61 | 0,04 | | | |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | Erkek | 114 | 2,07 | 0,37 | 0,04 | 0,832 | -1,476 | ,363 |
| | Kadın | 185 | 2,13 | 0,37 | 0,03 | | | |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma | Erkek | 114 | 1,91 | 0,54 | 0,05 | ,527 | -1,375 | ,468 |
| | Kadın | 185 | 2,00 | 0,59 | 0,04 | | | |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol | Erkek | 114 | 2,35 | 0,64 | 0,06 | ,015 | -,719 | ,904 |
| | Kadın | 185 | 2,40 | 0,64 | 0,05 | | | |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük | Erkek | 114 | 2,41 | 0,75 | 0,07 | 10,225 | -,623 | ,002* |
| | Kadın | 185 | 2,48 | 0,91 | 0,07 | | | |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme | Erkek | 114 | 2,89 | 0,82 | 0,08 | 3,290 | -,861 | ,071 |
| | Kadın | 185 | 2,38 | 0,92 | 0,07 | | | |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | Erkek | 114 | 2,13 | 0,35 | 0,03 | ,035 | -1,567 | ,853 |
| | Kadın | 185 | 2,20 | 0,38 | 0,03 | | | |

Tablo 22’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul İklim Ölçeği” puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda “Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme” alt boyutu ($t=5,07$; $p<,05$) ve “Yönetici Davranışları İşe Dönüklük” alt boyutu ($t=10,225$; $p<,01$) için cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur

4.2.6. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 23 : : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x}_{gr} | χ^2 | sd | P |
|----------------------------------|------------------------|-----|----------------|----------|----|-------|
| Geliştirici Etki | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 142,24 | 4,593 | 4 | ,332 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 150,10 | | | |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 41 | 138,61 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 187,16 | | | |
| | Diğer | 13 | 140,23 | | | |
| Akademik İlgi | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 124,44 | 10,474 | 4 | ,033* |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 152,59 | | | |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 41 | 152,95 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 179,08 | | | |
| | Diğer | 13 | 89,96 | | | |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 209 | 148,59 | 11,508 | 4 | ,021* |
| | Eğitim Fakültesi | 41 | 139,35 | | | |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 19 | 207,50 | | | |
| | Lisansüstü | 13 | 119,19 | | | |
| | Diğer | 17 | 152,32 | | | |
| RHYTÖ Toplam Puanı | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 142,65 | 7,887 | 4 | ,096 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 150,29 | | | |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 41 | 136,73 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 197,89 | | | |
| | Diğer | 13 | 126,81 | | | |

Tablo 23’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “RHYTÖ Ölçeği” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, öğretmenlerin mezun olduğu okul ile “Akademik İlgi” ve “Rehberlik Etkinliklerine Katılım” grupları sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (Sırasıyla: $\chi^2=10,474$, $\chi^2=11,508$; $p<,05$) Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek

üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 24 : ORHYTÖ Ölçeği - Akademik İlgi Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Gruplar | Eğt. Ens. - Ogrt. Okulu | Eğitim Fakültesi | Fen Edebiyat Fakültesi | Lisansüstü | Diğer |
|------------------------|----------------------------|---------------------|---------------------------|------------|----------|
| Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | SO=124,44 | p>,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| Eğitim Fakültesi | | SO=152,59 | p>,05 | p>,05 | p<,05 |
| Fen Edebiyat Fakültesi | | | SO=152,95 | p>,05 | p<,05 |
| Lisansüstü | | | | SO=179,08 | p<,05 |
| Diğer | | | | | SO=89,96 |

Tablo 24’ de görüldüğü gibi, “ORHYTÖ Ölçeği” alt boyutu “Akademik İlgi” puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları okula göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer okullardan mezun olan öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde; fen edebiyat mezunu öğretmenler ile diğer okullardan mezun olan öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde ve lisansüstü okullardan mezun öğretmenler ile diğer okullardan mezun olan öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>,05).

Tablo 25 : ORHYTÖ Ölçeği - Rehberlik Etkinliklerine Katılım Puanlarının Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Gruplar | Eğt. Ens. - Ogrt. Okulu | Eğitim Fakültesi | Fen Edebiyat Fakültesi | Lisansüstü | Diğer |
|------------------------|----------------------------|---------------------|------------------------------|------------|-----------|
| Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | SO=148,59 | p>,05 | p>,05 | p>,05 | p>,05 |
| Eğitim Fakültesi | | SO=139,35 | p>,05 | p<,05 | p>,05 |
| Fen Edebiyat Fakültesi | | | SO=207,50 | p<,05 | p>,05 |
| Lisansüstü | | | | SO=119,19 | p<,05 |
| Diğer | | | | | SO=152,32 |

Tablo 25’ de görüldüğü gibi, “ORHYTÖ Ölçeği” alt boyutu “Rehberlik Etkinliklerine Katılım” puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları okula göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile lisansüstü okullardan mezun olan

öğretmenler lehine $p < ,05$ düzeyinde; fen edebiyat mezunu öğretmenler ile lisansüstü okullardan mezun olan öğretmenler lehine $p < ,05$ düzeyinde ve lisansüstü okullardan mezun öğretmenler ile diğer okullardan mezun olan öğretmenler lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.2.7. Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri



Tablo 26 : Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkeni Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

| Yönetici Davranışları | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 145,76 | 1,312 | 4 | ,859 |
|--|-----------------------|-----|----------------|----------|----|------|
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 150,23 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 157,16 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 151,97 | | | |
| | Diğer | 13 | 126,38 | | | |
| Yakından Kontrol | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 146,56 | ,496 | 4 | ,974 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 148,57 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 156,73 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 157,16 | | | |
| | Diğer | 13 | 145,81 | | | |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 162,53 | ,679 | 4 | ,954 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 150,57 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 147,91 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 140,03 | | | |
| | Diğer | 13 | 145,65 | | | |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 177,56 | 2,289 | 4 | ,683 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 149,17 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 144,17 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 141,03 | | | |
| | Diğer | 13 | 158,77 | | | |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 160,29 | ,344 | 4 | ,987 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 149,43 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 151,89 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 145,71 | | | |
| | Diğer | 13 | 146,04 | | | |
| Okul İklimi Ölçek Boyutları | Mezun Olunan Okul | N | \bar{x}_{me} | χ^2 | sd | p |
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 145,32 | 2,338 | 4 | ,674 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 154,04 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 138,15 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 151,95 | | | |
| | Diğer | 13 | 125,69 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 166,09 | 4,053 | 4 | ,399 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 154,5 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 133 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 138,66 | | | |
| | Diğer | 13 | 126,77 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 158,53 | ,885 | 4 | ,927 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 151,45 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 140,66 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 153,03 | | | |
| | Diğer | 13 | 140,58 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 137,71 | 3,346 | 4 | ,502 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 149,63 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 147,3 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 181,47 | | | |
| | Diğer | 13 | 134,5 | | | |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | Eğt. Ens./Ogrt. Okulu | 17 | 151,65 | 3,465 | 4 | ,483 |
| | Eğitim Fakültesi | 209 | 154,18 | | | |
| | Fen Edebiyat Fak | 41 | 134,17 | | | |
| | Lisansüstü | 19 | 156,63 | | | |
| | Diğer | 13 | 120,85 | | | |

Tablo 26’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “Okul İklim Ölçeği” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.2.8. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısı Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 27 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x}_{gr} | x^2 | sd | p |
|----------------------------------|------------|-----|----------------|--------|----|-------|
| Geliştirici Etki | Yok | 29 | 147,93 | 6,172 | 3 | ,104 |
| | 1 | 244 | 148,89 | | | |
| | 2 | 19 | 138,68 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 228,00 | | | |
| Akademik İlgi | Yok | 29 | 136,48 | 15,977 | 3 | ,001* |
| | 1 | 244 | 144,87 | | | |
| | 2 | 19 | 213,39 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 212,71 | | | |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | Yok | 29 | 114,40 | 8,075 | 3 | ,044* |
| | 1 | 244 | 151,66 | | | |
| | 2 | 19 | 166,74 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 194,07 | | | |
| RHYTÖ Toplam Puanı | Yok | 29 | 140,40 | 6,918 | 3 | ,075 |
| | 1 | 244 | 147,75 | | | |
| | 2 | 19 | 164,50 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 228,93 | | | |

Tablo 27’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “RHYTÖ Ölçeği” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki rehber öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki rehber öğretmen sayıları ile “Akademik İlgi” ve “Rehberlik Etkinliklerine Katılım” grupları sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=15,977$, $x^2=8,074$; $p<,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 28 : RHYTÖ Ölçeği - Akademik İlgi Puanlarının İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Gruplar | Yok | 1 | 2 | 3 ve üzeri |
|------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Yok | SO=136,48 | p<,05 | p<,05 | p>,05 |
| 1 | | SO=144,87 | p>,05 | p<,05 |
| 2 | | | SO=213,39 | p<,05 |
| 3 ve üzeri | | | | SO=212,71 |

Tablo 27’ de görüldüğü gibi, RHYTÖ ölçeği – akademik ilgi puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki rehber öğretmen sayısına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın rehber öğretmen olmayan okullar ile tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde; rehber öğretmen olmayan okullar ile 2 rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde, tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde ve 2 rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 29 : RHYTÖ Ölçeği - Rehberlik Etkinliklerine Katılım Puanlarının İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Gruplar | Yok | 1 | 2 | 3 ve üzeri |
|------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Yok | SO=114,40 | p>,05 | p>,05 | p<,05 |
| 1 | | SO=151,66 | p>,05 | p<,05 |
| 2 | | | SO=166,74 | p>,05 |
| 3 ve üzeri | | | | SO=194,07 |

Tablo 29’ da görüldüğü gibi, RHYTÖ ölçeği – rehberlik etkinliklerine katılım puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki rehber öğretmen sayısına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın rehber öğretmen olmayan okullar ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde ve tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler lehine p<,05 düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 30 : Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Rehber Öğretmeni Sayısı Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

| Okul İklimi Ölçek Boyutları | Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı | N | \bar{x}_{orta} | x^2 | sd | p |
|--|---------------------------------|-----|-------------------------|-------|----|------|
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme | Yok | 29 | 140,88 | 2,271 | 3 | ,518 |
| | 1 | 244 | 150,68 | | | |
| | 2 | 19 | 167,84 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 115,71 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | Yok | 29 | 146,07 | 3,407 | 3 | ,333 |
| | 1 | 244 | 150,59 | | | |
| | 2 | 19 | 167,50 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 98,14 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | Yok | 29 | 125,71 | 4,832 | 3 | ,185 |
| | 1 | 244 | 154,86 | | | |
| | 2 | 19 | 139,13 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 110,71 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | Yok | 29 | 127,52 | 2,649 | 3 | ,449 |
| | 1 | 244 | 153,37 | | | |
| | 2 | 19 | 147,42 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 132,64 | | | |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | Yok | 29 | 121,81 | 5,883 | 3 | ,117 |
| | 1 | 244 | 154,27 | | | |
| | 2 | 19 | 155,71 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 102,50 | | | |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma | Yok | 29 | 163,05 | ,995 | 3 | ,802 |
| | 1 | 244 | 148,17 | | | |
| | 2 | 19 | 148,08 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 164,93 | | | |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol | Yok | 29 | 149,45 | ,683 | 3 | ,877 |
| | 1 | 244 | 150,13 | | | |
| | 2 | 19 | 157,89 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 126,43 | | | |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük | Yok | 29 | 150,07 | ,052 | 3 | ,997 |
| | 1 | 244 | 149,93 | | | |
| | 2 | 19 | 152,87 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 144,29 | | | |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme | Yok | 29 | 149,74 | ,328 | 3 | ,955 |
| | 1 | 244 | 150,29 | | | |
| | 2 | 19 | 153,24 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 132,21 | | | |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | Yok | 29 | 152,21 | ,058 | 3 | ,996 |
| | 1 | 244 | 149,73 | | | |
| | 2 | 19 | 152,00 | | | |
| | 3 ve üzeri | 7 | 144,71 | | | |

Tablo 30'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “Okul İklimi Ölçeği” alt boyut puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki rehber öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < ,05$).

4.2.9. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer Ve Kurs Sayısı Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 31 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer ve Kurs Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | f, \bar{x} , ve ss Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|----------------------------------|--------|--------------------------------|-----------|------|---------|-----------------|-----|-------|-------|-------|
| | | N | \bar{x} | ss | Var.K. | KT | Sd | KO | F | P |
| Geliştirici Etki | Hiç | 92 | 4,37 | ,64 | G.Arası | 2,411 | 3 | ,804 | 2,346 | ,073 |
| | 1 | 114 | 4,18 | ,49 | G.İci | 101,068 | 295 | ,343 | | |
| | 2 | 44 | 4,32 | ,67 | Toplam | 103,479 | 298 | | | |
| | 3+ | 49 | 4,36 | ,61 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 4,29 | ,59 | | | | | | |
| Akademik İlgi | Hiç | 92 | 3,36 | 1,15 | G.Arası | 17,028 | 3 | 5,676 | 6,650 | ,001* |
| | 1 | 114 | 3,82 | ,77 | G.İci | 251,792 | 295 | ,854 | | |
| | 2 | 44 | 3,73 | ,93 | Toplam | 268,82 | 298 | | | |
| | 3+ | 49 | 4,01 | ,76 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 3,70 | ,95 | | | | | | |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | Hiç | 92 | 4,31 | ,78 | G.Arası | 2,424 | 3 | ,808 | 1,842 | ,140 |
| | 1 | 114 | 4,17 | ,56 | G.İci | 129,387 | 295 | ,439 | | |
| | 2 | 44 | 4,39 | ,65 | Toplam | 131,811 | 298 | | | |
| | 3+ | 49 | 4,37 | ,65 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 4,28 | ,67 | | | | | | |
| RHYTO Toplam Puanı | Hiç | 92 | 4,02 | ,70 | G.Arası | 1,982 | 3 | ,661 | 1,916 | ,127 |
| | 1 | 114 | 4,05 | ,46 | G.İci | 101,731 | 295 | ,345 | | |
| | 2 | 44 | 4,14 | ,63 | Toplam | 103,713 | 298 | | | |
| | 3+ | 49 | 4,25 | ,59 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 4,09 | ,59 | | | | | | |

Tablo 31’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan “RHYTÖ Ölçeği” alt boyutu “Akademik İlgi” puanlarının öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma alanında katıldığı seminer ve kurs değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=6,650$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p>,05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 32 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer ve Kurs Değişkenine Göre Hangi gruplar arasında farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

| Gruplar (i) | Grup (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh _r | P |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|-----------------|-------|
| Hiç | 1 Seminer veya kursa | -,459 | ,130 | ,006* |
| | 2 Seminer veya kursa | -,364 | ,169 | ,202 |
| | 3 veya daha fazla seminer veya kursa | -,651 | ,163 | ,001* |
| 1 Seminer veya kurs | Hiç | ,459 | ,130 | ,006* |
| | 2 Seminer veya kursa | ,094 | ,164 | ,954 |
| | 3 veya daha fazla seminer veya kursa | -,192 | ,158 | ,687 |
| 2 Seminer veya kurs | Hiç | ,364 | ,169 | ,202 |
| | 1 Seminer veya kursa | -,094 | ,164 | ,954 |
| | 3 veya daha fazla seminer veya kursa | -,286 | ,192 | ,528 |
| 3 veya daha fazla seminer veya kursa | Hiç | ,651 | ,163 | ,001* |
| | 1 Seminer veya kursa | ,192 | ,158 | ,687 |
| | 2 Seminer veya kursa | ,286 | ,192 | ,528 |

Tablo32’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan “RHYTÖ Ölçeği” alt boyutu “Akademik İlgi” puanlarının öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma alanında katıldığı seminer ve kurs değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, hiç kurs veya seminere katılmamış öğretmenler ile 1 kez kurs veya seminere katılmış öğretmenler arasında 1 kez kurs veya seminere katılmış ve 3 kez veya daha fazla kurs veya seminere katılmış öğretmenler lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.2.10. Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer Ve Kurs Sayısı Değişkeni Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 33 : Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Seminer ve Kurs Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | f, \bar{X} , ve s^2 Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|--|-----------------------------------|-----|-----------|-------|---------|-----------------|-----|------|-------|------|
| | Grup | N | \bar{X} | s^2 | Var.K. | KT | Sd | KO | F | P |
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme | Hiç | 92 | 1,41 | ,39 | G.Arası | 1,088 | 3 | ,363 | 1,925 | ,126 |
| | 1 | 114 | 1,55 | ,47 | G.İci | 55,595 | 295 | ,188 | | |
| | 2 | 44 | 1,47 | ,43 | Toplam | 56,683 | 298 | | | |
| | 3+ | 49 | 1,48 | ,44 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 1,48 | ,44 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | Hiç | 92 | 1,95 | ,55 | G.Arası | ,128 | 3 | ,043 | ,161 | ,923 |
| | 1 | 114 | 1,98 | ,49 | G.İci | 78,072 | 295 | ,265 | | |
| | 2 | 44 | 1,98 | ,52 | Toplam | 78,199 | 298 | | | |
| | 3+ | 49 | 1,92 | ,51 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 1,96 | ,51 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | Hiç | 92 | 2,54 | ,57 | G.Arası | ,518 | 3 | ,173 | ,546 | ,651 |
| | 1 | 114 | 2,56 | ,54 | G.İci | 93,298 | 295 | ,316 | | |
| | 2 | 44 | 2,63 | ,62 | Toplam | 93,816 | 298 | | | |
| | 3+ | 49 | 2,64 | ,55 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,58 | ,56 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | Hiç | 92 | 2,46 | ,57 | G.Arası | ,931 | 3 | ,310 | ,828 | ,479 |
| | 1 | 114 | 2,42 | ,62 | G.İci | 110,538 | 295 | ,375 | | |
| | 2 | 44 | 2,44 | ,63 | Toplam | 111,469 | 298 | | | |
| | 3+ | 49 | 2,58 | ,66 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,46 | ,61 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | Hiç | 92 | 2,07 | ,37 | G.Arası | ,203 | 3 | ,068 | ,487 | ,692 |
| | 1 | 114 | 2,12 | ,36 | G.İci | 40,979 | 295 | ,139 | | |
| | 2 | 44 | 2,12 | ,40 | Toplam | 41,181 | 298 | | | |
| | 3+ | 49 | 2,15 | ,38 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,11 | ,37 | | | | | | |

Tablo 33’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul İklimi Ölçeği” alt boyutlarının rehberlik ve psikolojik danışma alanında katıldığı seminer ve kurs sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.2.11. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Medeni Durumları Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 34: RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Medeni Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x}_{gru} | χ^2 | sd | p |
|----------------------------------|--|-----|------------------------|----------|----|------|
| Geliştirici Etki | Evli | 205 | 146,52 | 1,251 | 2 | ,535 |
| | Bekâr | 80 | 159,16 | | | |
| | Diğer(Ayrı yaşıyor / Eşi Ölmüş / Boşanmış) | 14 | 148,57 | | | |
| Akademik İlgi | Evli | 205 | 146,30 | 3,408 | 2 | ,182 |
| | Bekâr | 80 | 163,48 | | | |
| | Diğer(Ayrı yaşıyor / Eşi Ölmüş / Boşanmış) | 14 | 127,14 | | | |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | Evli | 205 | 149,49 | ,566 | 2 | ,753 |
| | Bekâr | 80 | 153,78 | | | |
| | Diğer(Ayrı yaşıyor / Eşi Ölmüş / Boşanmış) | 14 | 135,96 | | | |
| RHYTÖ Toplam Puanı | Evli | 205 | 147,24 | 1,750 | 2 | ,417 |
| | Bekâr | 80 | 159,90 | | | |
| | Diğer(Ayrı yaşıyor / Eşi Ölmüş / Boşanmış) | 14 | 133,86 | | | |

Tablo 34’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “RHYTÖ Ölçeği” alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.2.12. Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Medeni Durum Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 35 : Okul İklimi Ölçeği İle Öğretmenlerin Medeni Durum Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

| Okul İklimi Ölçek Boyutları | | N | \bar{x}_{med} | χ^2 | sd | p |
|--|-------|-----|-----------------|----------|----|-------|
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme | Evli | 205 | 151,38 | ,291 | 2 | ,865 |
| | Bekâr | 80 | 145,69 | | | |
| | Diğer | 14 | 154,39 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | Evli | 205 | 151,91 | ,400 | 2 | ,819 |
| | Bekâr | 80 | 146,86 | | | |
| | Diğer | 14 | 139,93 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | Evli | 205 | 147,22 | ,689 | 2 | ,709 |
| | Bekâr | 80 | 156,48 | | | |
| | Diğer | 14 | 153,64 | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | Evli | 205 | 147,49 | ,685 | 2 | ,710 |
| | Bekâr | 80 | 156,82 | | | |
| | Diğer | 14 | 147,82 | | | |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | Evli | 205 | 148,84 | ,143 | 2 | ,931 |
| | Bekâr | 80 | 153,12 | | | |
| | Diğer | 14 | 149,14 | | | |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma | Evli | 205 | 146,73 | 2,198 | 2 | ,333 |
| | Bekâr | 80 | 161,30 | | | |
| | Diğer | 14 | 133,29 | | | |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol | Evli | 205 | 149,24 | 1,274 | 2 | ,529 |
| | Bekâr | 80 | 155,78 | | | |
| | Diğer | 14 | 128,14 | | | |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük | Evli | 205 | 150,04 | ,000 | 2 | 1,000 |
| | Bekâr | 80 | 149,88 | | | |
| | Diğer | 14 | 150,14 | | | |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme | Evli | 205 | 148,70 | ,197 | 2 | ,906 |
| | Bekâr | 80 | 152,00 | | | |
| | Diğer | 14 | 157,54 | | | |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | Evli | 205 | 148,29 | ,514 | 2 | ,773 |
| | Bekâr | 80 | 155,63 | | | |
| | Diğer | 14 | 142,93 | | | |

Tablo 35’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin “Okul İklim Ölçeği” alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.2.13. RHYTÖ Ölçeği İle Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 36 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | f, \bar{x} , ve ss Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|----------------------------------|--------|--------------------------------|-----------|------|---------|-----------------|-----|-------|-------|-------|
| | | N | \bar{x} | ss | Var.K. | KT | Sd | KO | F | P |
| Geliştirici Etki | 1 - 3 | 127 | 4,29 | 0,69 | G.Arası | ,137 | 3 | ,046 | ,131 | ,942 |
| | 4 - 6 | 96 | 4,28 | 0,52 | G.İci | 103,342 | 295 | ,350 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 4,27 | 0,49 | Toplam | 103,479 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 4,35 | 0,50 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 4,29 | 0,59 | | | | | | |
| Akademik İlgi | 1 - 3 | 127 | 3,56 | 1,05 | G.Arası | 7,631 | 3 | 2,544 | 2,873 | ,037* |
| | 4 - 6 | 96 | 3,78 | 0,91 | G.İci | 261,189 | 295 | ,885 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 3,99 | 0,68 | Toplam | 268,820 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 3,57 | 0,89 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 3,70 | 0,95 | | | | | | |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | 1 - 3 | 127 | 4,25 | 0,80 | G.Arası | ,365 | 3 | ,122 | ,273 | ,845 |
| | 4 - 6 | 96 | 4,26 | 0,55 | G.İci | 131,446 | 295 | ,446 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 4,36 | 0,59 | Toplam | 131,811 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 4,29 | 0,51 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 4,28 | 0,67 | | | | | | |
| RHYTÖ Toplam Puanı | 1 - 3 | 127 | 4,03 | 0,70 | G.Arası | 1,057 | 3 | ,352 | 1,012 | ,387 |
| | 4 - 6 | 96 | 4,11 | 0,50 | G.İci | 102,656 | 295 | ,348 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 4,21 | 0,48 | Toplam | 103,713 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 4,07 | 0,47 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 4,09 | 0,59 | | | | | | |

Tablo 36’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “RHYTÖ Ölçeği” alt grubu puanlarının öğretmenlerin bulunduğu okulda görev süresi (yıl) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda “RHYTÖ Ölçeği” ile “Akademik İlgi” grupları aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($F=2,873$; $p<,05$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post-hoc tekniğin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($p>,05$). Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 37 : RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Okulda Görev Süresi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

| Gruplar (i) | Grup (j) | $\bar{x}_i - \bar{x}_j$ | Sh_x | P |
|-----------------|-----------------|-------------------------|--------|-------------|
| 1 - 3 Yıl | 4 - 6 Yıl | -,222 | ,127 | ,386 |
| | 7 - 9 Yıl | -,434 | ,162 | ,049 |
| | 10 Yıl ve üzeri | -,008 | ,191 | 1,000 |
| 4 - 6 Yıl | 1 - 3 Yıl | ,222 | ,127 | ,386 |
| | 7 - 9 Yıl | -,212 | ,169 | ,666 |
| | 10 Yıl ve üzeri | ,215 | ,197 | ,756 |
| 7 - 9 Yıl | 1 - 3 Yıl | ,434 | ,162 | ,049 |
| | 4 - 6 Yıl | ,212 | ,169 | ,666 |
| | 10 Yıl ve üzeri | ,426 | ,221 | ,295 |
| 10 Yıl ve üzeri | 1 - 3 Yıl | ,008 | ,191 | 1,000 |
| | 4 - 6 Yıl | -,215 | ,197 | ,756 |
| | 7 - 9 Yıl | -,426 | ,221 | ,295 |

Tablo 37’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan “RHYTÖ Ölçeği” alt grubu “Akademik İlgisi” puanlarının öğretmenlerin okulda görev yapma süresi (yıl) değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, okuldaki çalışma süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmenler ile 7-9 yıl arasında çalışma süresi olan öğretmenler arasında $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

4.2.14. Okul İklim Ölçeği İle Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 38 : Okul İklim Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Bulunduğu Okulda Kaç Yıldır Görev Yaptığı Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| f, \bar{x} , ve ss Değerleri | | | | | ANOVA Sonuçları | | | | | |
|---|--------|-----|-----------|------|-----------------|---------|-----|------|-------|------|
| Puan | Grup | N | \bar{x} | ss | Var.K. | KT | Sd | KO | F | P |
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme | 1 - 3 | 127 | 1,47 | 0,41 | G.Arası | ,618 | 3 | ,206 | 1,085 | ,356 |
| | 4 - 6 | 96 | 1,45 | 0,42 | G.İci | 56,065 | 295 | ,190 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 1,59 | 0,51 | Toplam | 56,683 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 1,50 | 0,47 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 1,48 | 0,44 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | 1 - 3 | 127 | 1,96 | 0,51 | G.Arası | ,067 | 3 | ,022 | ,085 | ,968 |
| | 4 - 6 | 96 | 1,97 | 0,53 | G.İci | 78,132 | 295 | ,265 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 1,96 | 0,51 | Toplam | 78,199 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 1,92 | 0,48 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 1,96 | 0,51 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | 1 - 3 | 127 | 2,60 | 0,53 | G.Arası | ,693 | 3 | ,231 | ,731 | ,534 |
| | 4 - 6 | 96 | 2,59 | 0,57 | G.İci | 93,124 | 295 | ,316 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 2,59 | 0,57 | Toplam | 93,816 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 2,43 | 0,65 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,58 | 0,56 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | 1 - 3 | 127 | 2,54 | 0,59 | G.Arası | 1,589 | 3 | ,530 | 1,422 | ,236 |
| | 4 - 6 | 96 | 2,42 | 0,61 | G.İci | 109,880 | 295 | ,372 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 2,39 | 0,62 | Toplam | 111,469 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 2,36 | 0,69 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,46 | 0,61 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | 1 - 3 | 127 | 2,54 | 0,59 | G.Arası | 1,589 | 3 | ,530 | 1,422 | ,236 |
| | 4 - 6 | 96 | 2,42 | 0,61 | G.İci | 109,880 | 295 | ,372 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 2,39 | 0,62 | Toplam | 111,469 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 2,36 | 0,69 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,46 | 0,61 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | 1 - 3 | 127 | 2,13 | 0,35 | G.Arası | ,226 | 3 | ,075 | ,543 | ,653 |
| | 4 - 6 | 96 | 2,10 | 0,39 | G.İci | 40,955 | 295 | ,139 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 2,13 | 0,37 | Toplam | 41,181 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 2,04 | 0,41 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,11 | 0,37 | | | | | | |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma | 1 - 3 | 127 | 2,00 | 0,51 | G.Arası | 1,076 | 3 | ,359 | 1,299 | ,275 |
| | 4 - 6 | 96 | 1,91 | 0,57 | G.İci | 81,438 | 295 | ,276 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 2,07 | 0,51 | Toplam | 82,514 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 1,90 | 0,44 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 1,97 | 0,53 | | | | | | |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol | 1 - 3 | 127 | 2,31 | 0,53 | G.Arası | ,316 | 3 | ,105 | ,317 | ,813 |
| | 4 - 6 | 96 | 2,25 | 0,61 | G.İci | 97,981 | 295 | ,332 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 2,34 | 0,62 | Toplam | 98,297 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 2,30 | 0,57 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,29 | 0,57 | | | | | | |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük | 1 - 3 | 127 | 2,51 | 0,84 | G.Arası | ,771 | 3 | ,257 | ,353 | ,787 |
| | 4 - 6 | 96 | 2,42 | 0,91 | G.İci | 215,104 | 295 | ,729 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 2,38 | 0,75 | Toplam | 215,875 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 2,44 | 0,86 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,45 | 0,85 | | | | | | |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme | 1 - 3 | 127 | 2,42 | 0,84 | G.Arası | 1,638 | 3 | ,546 | ,696 | ,555 |
| | 4 - 6 | 96 | 2,28 | 0,97 | G.İci | 231,318 | 295 | ,784 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 2,36 | 0,86 | Toplam | 232,955 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 2,23 | 0,86 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,35 | 0,88 | | | | | | |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | 1 - 3 | 127 | 2,28 | 0,54 | G.Arası | ,558 | 3 | ,186 | ,588 | ,624 |
| | 4 - 6 | 96 | 2,19 | 0,60 | G.İci | 93,342 | 295 | ,316 | | |
| | 7 - 9 | 46 | 2,27 | 0,57 | Toplam | 93,900 | 298 | | | |
| | 10+ | 30 | 2,20 | 0,54 | | | | | | |
| | Toplam | 299 | 2,24 | 0,56 | | | | | | |

Tablo 38’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan “Okul İklimi Ölçeği” alt grubu puanlarının öğretmenlerin bulunduğu okulda görev yaptığı süre (yıl) değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.2.15. RHYTÖ Ölçeği ile Öğretmenlerin Genel Olarak Çalıştığı Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaati Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 39: RHYTÖ Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Genel Olarak Çalıştığı Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | f, \bar{x} , ve ss Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|---|--------|--------------------------------|-----------|------|---------|-----------------|-----|------|------|------|
| | | N | \bar{x} | ss | Var.K. | KT | Sd | KO | F | P |
| Geliştirici Etki | Zayıf | 47 | 4,35 | 0,70 | G.Arası | ,460 | 2 | ,230 | ,661 | ,517 |
| | Orta | 194 | 4,26 | 0,50 | G.İci | 103,019 | 296 | ,348 | | |
| | İyi | 58 | 4,33 | 0,76 | Toplam | 103,479 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 4,29 | 0,59 | | | | | | |
| Akademik İlgi | Zayıf | 47 | 3,65 | 0,98 | G.Arası | 1,343 | 2 | ,672 | ,743 | ,476 |
| | Orta | 194 | 3,67 | 0,92 | G.İci | 267,476 | 296 | ,904 | | |
| | İyi | 58 | 3,83 | 1,03 | Toplam | 268,820 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 3,70 | 0,95 | | | | | | |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | Zayıf | 47 | 4,23 | 0,89 | G.Arası | ,235 | 2 | ,118 | ,264 | ,768 |
| | Orta | 194 | 4,27 | 0,53 | G.İci | 131,576 | 296 | ,445 | | |
| | İyi | 58 | 4,32 | 0,85 | Toplam | 131,811 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 4,28 | 0,67 | | | | | | |
| RHYTÖ Toplam Puanı | Zayıf | 47 | 4,07 | 0,75 | G.Arası | ,403 | 2 | ,201 | ,577 | ,562 |
| | Orta | 194 | 4,07 | 0,49 | G.İci | 103,311 | 296 | ,349 | | |
| | İyi | 58 | 4,16 | 0,74 | Toplam | 103,713 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 4,09 | 0,59 | | | | | | |

Tablo 39’de görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin “RHYTÖ Ölçeği” alt boyutu puanlarının çalıştığı okulun imkânları hakkındaki kanaatleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

4.2.16. Okul İklimi Ölçeği ile Öğretmenlerin Genel Olarak Çalıştığı Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaati Arasındaki Fark Testi Karşılaştırma Analizleri

Tablo 40 : Okul İklimi Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Genel Olarak Çalıştığı Okulun İmkânları Hakkındaki Kanaati Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Puan | Grup | f, \bar{x} , ve ss Değerleri | | | | ANOVA Sonuçları | | | | |
|--|--------|--------------------------------|-----------|------|---------|-----------------|-----|------|-------|------|
| | | N | \bar{x} | ss | Var.K. | KT | Sd | KO | F | P |
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme | Zayıf | 47 | 1,48 | 0,41 | G.Arası | ,801 | 2 | ,400 | 2,121 | ,122 |
| | Orta | 194 | 1,45 | 0,41 | G.İci | 55,882 | 296 | ,189 | | |
| | İyi | 58 | 1,59 | 0,53 | Toplam | 56,683 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 1,48 | 0,44 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | Zayıf | 47 | 1,96 | 0,50 | G.Arası | ,562 | 2 | ,281 | 1,071 | ,344 |
| | Orta | 194 | 1,93 | 0,51 | G.İci | 77,638 | 296 | ,262 | | |
| | İyi | 58 | 2,05 | 0,52 | Toplam | 78,199 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 1,96 | 0,51 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | Zayıf | 47 | 2,50 | 0,50 | G.Arası | 1,063 | 2 | ,531 | 1,696 | ,185 |
| | Orta | 194 | 2,56 | 0,58 | G.İci | 92,753 | 296 | ,313 | | |
| | İyi | 58 | 2,69 | 0,55 | Toplam | 93,816 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 2,58 | 0,56 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet | Zayıf | 47 | 2,49 | 0,67 | G.Arası | ,219 | 2 | ,109 | ,291 | ,748 |
| | Orta | 194 | 2,44 | 0,61 | G.İci | 111,250 | 296 | ,376 | | |
| | İyi | 58 | 2,50 | 0,57 | Toplam | 111,469 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 2,46 | 0,61 | | | | | | |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | Zayıf | 47 | 2,09 | 0,32 | G.Arası | ,588 | 2 | ,294 | 2,145 | ,119 |
| | Orta | 194 | 2,09 | 0,37 | G.İci | 40,593 | 296 | ,137 | | |
| | İyi | 58 | 2,20 | 0,40 | Toplam | 41,181 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 2,11 | 0,37 | | | | | | |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma | Zayıf | 47 | 1,99 | 0,43 | G.Arası | ,362 | 2 | ,181 | ,652 | ,522 |
| | Orta | 194 | 1,95 | 0,53 | G.İci | 82,152 | 296 | ,278 | | |
| | İyi | 58 | 2,04 | 0,57 | Toplam | 82,514 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 1,97 | 0,53 | | | | | | |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol | Zayıf | 47 | 2,33 | 0,56 | G.Arası | ,910 | 2 | ,455 | 1,383 | ,252 |
| | Orta | 194 | 2,25 | 0,58 | G.İci | 97,387 | 296 | ,329 | | |
| | İyi | 58 | 2,39 | 0,56 | Toplam | 98,297 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 2,29 | 0,57 | | | | | | |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük | Zayıf | 47 | 2,49 | 0,83 | G.Arası | 1,608 | 2 | ,804 | 1,111 | ,331 |
| | Orta | 194 | 2,41 | 0,87 | G.İci | 214,268 | 296 | ,724 | | |
| | İyi | 58 | 2,59 | 0,81 | Toplam | 215,875 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 2,45 | 0,85 | | | | | | |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme | Zayıf | 47 | 2,39 | 0,95 | G.Arası | ,202 | 2 | ,101 | ,128 | ,880 |
| | Orta | 194 | 2,33 | 0,88 | G.İci | 232,753 | 296 | ,786 | | |
| | İyi | 58 | 2,37 | 0,85 | Toplam | 232,955 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 2,35 | 0,88 | | | | | | |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | Zayıf | 47 | 2,27 | 0,54 | G.Arası | ,633 | 2 | ,317 | 1,004 | ,367 |
| | Orta | 194 | 2,21 | 0,56 | G.İci | 93,267 | 296 | ,315 | | |
| | İyi | 58 | 2,32 | 0,56 | Toplam | 93,900 | 298 | | | |
| | Toplam | 299 | 2,24 | 0,56 | | | | | | |

Tablo 40’da görüleceği üzere örneklem grubunu oluşturan “Okul İklimi Ölçeği” alt boyutu puanlarının öğretmenlerin genel olarak çalıştığı okulun imkânları hakkındaki kanaatlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 41 : Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar

| Alt Boyutlar | Değerler | Akademik İlgi | Rehberlik Etkinliklerine Katılım | RHYTÖ Toplam Puanı |
|----------------------------------|----------|---------------|----------------------------------|--------------------|
| Geliştirici Etki | r | ,341 | ,759 | ,943 |
| | p | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| | N | 299 | 299 | 299 |
| Akademik İlgi | r | | ,367 | ,609 |
| | p | | 0,001 | 0,001 |
| | N | | 299 | 299 |
| Rehberlik Etkinliklerine Katılım | r | | | ,837 |
| | p | | | 0,001 |
| | N | | | 299 |

Tablo 40’da görüldüğü üzere RHYTÖ ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda geliştirici etki alt boyutu ile akademik ilgi alt boyutu ($r=,341$; $p<,05$) arasında pozitif yönde; rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu ($r=,759$; $p<,05$) arasında pozitif yönde ve RHYTÖ ölçeği ($r=,943$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Akademik ilgi alt boyutu ile rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu ($r=,367$; $p<,05$) arasında pozitif yönde ve RHYTÖ ölçeği ($r=,609$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu ile RHYTÖ ölçeği ($r=,837$; $p<,05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 42 : Okul İklimi Ölçeği Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

| Alt Boyutlar | | Çözülme | Engellenme | Moral | Samimiyet | Yönetici Davranışları | Yüksekten Bakma | Yakından Kontrol | İşe Dönüklük | Anlayış Gösterme |
|-----------------------------|---|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------|------------------|------------------|--------------|------------------|
| Öğretmen Grubu Davranışları | r | ,363 | ,035 | ,137 | ,510 | ,165 | -,041 | -,074 | -,047 | -,004 |
| | p | 0,001 | ,543 | ,018 | 0,001 | ,004 | ,478 | ,205 | ,422 | ,939 |
| | N | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 |
| Çözülme | r | | ,524 | ,325 | ,732 | ,162 | ,240 | ,130 | ,075 | ,184 |
| | p | | 0,001 | 0,001 | 0,001 | ,005 | <0,001 | 0,025 | ,194 | ,001 |
| | N | | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 |
| Engellenme | r | | | ,604 | ,812 | ,111 | ,349 | ,267 | ,130 | ,263 |
| | p | | | 0,001 | 0,001 | ,056 | 0,001 | <0,001 | ,025 | 0,001 |
| | N | | | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 |
| Moral | r | | | | ,756 | ,128 | ,222 | ,271 | ,227 | ,257 |
| | p | | | | 0,001 | ,027 | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| | N | | | | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 |
| Samimiyet | r | | | | | ,195 | ,283 | ,223 | ,141 | ,255 |
| | p | | | | | ,001 | 0,001 | 0,001 | ,015 | 0,001 |
| | N | | | | | 299 | 299 | 299 | 299 | 299 |
| Yönetici Davranışları | r | | | | | | ,615 | ,348 | ,449 | ,714 |
| | p | | | | | | 0,001 | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| | N | | | | | | 299 | 299 | 299 | 299 |
| Yakından Kontrol | r | | | | | | | ,671 | ,596 | ,876 |
| | p | | | | | | | 0,001 | 0,001 | 0,001 |
| | N | | | | | | | 299 | 299 | 299 |
| İşe Dönüklük | r | | | | | | | | 0,824 | 0,861 |
| | p | | | | | | | | 0,001 | 0,001 |
| | N | | | | | | | | 299 | 299 |
| Anlayış Gösterme | r | | | | | | | | | 0,865 |
| | p | | | | | | | | | 0,001 |
| | N | | | | | | | | | 299 |

Tablo 42’de görüldüğü üzere araştırmada kullanılan “Okul İklimi Ölçeği” alt boyutları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Bu analiz sonucuna göre neredeyse bütün alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir fakat en güçlü ilişkinin “Yönetici Davranışları İşe Dönüklük” boyutu ile “Yönetici Grubu Toplam Puanları” boyutu arasında olduğu görülmektedir. Bu iki boyutun ardından aralarında yine pozitif yönde ve güçlü ilişki bulunan iki alt boyut ise “Yönetici Davranışları Yakından Kontrol” boyutu ile “Yönetici Grubu Toplam Puanları” boyutu olarak görülmektedir ($p<,05$).

Tablo 43 : Okul İklim Ölçeği Boyutları ile Geliştirici Etki Alt Boyutu Arasındaki İlişki

| Okul İklim Ölçeği Boyutları | Geliştirici Etki | | |
|---|------------------|-------|------|
| | N | r | p |
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme Alt Boyutu | 299 | -,091 | ,116 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | 299 | -,052 | ,368 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | 299 | -,041 | ,477 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet Alt Boyutu | 299 | -,033 | ,575 |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | 299 | -,076 | ,192 |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma Alt Boyutu | 299 | -0,14 | ,815 |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol Alt Boyutu | 299 | ,090 | ,120 |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük Alt Boyutu | 299 | ,057 | ,326 |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme Alt Boyutu | 299 | ,054 | ,349 |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | 299 | ,059 | ,307 |

Tablo 43’de görüldüğü üzere okul iklim ölçeği alt boyutları ile geliştirici etki alt boyutları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda geliştirici etki alt boyutu ile okul iklim ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı olan ilişkiler saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo 44 : : Okul İklim Ölçeği Boyutları ile Akademik İlgil Alt Boyutu Arasındaki İlişki

| Okul İklim Ölçeği Boyutları | Akademik İlgil | | |
|---|----------------|-------|------|
| | N | r | P |
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme Alt Boyutu | 299 | -,025 | ,664 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | 299 | -,026 | ,653 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | 299 | ,011 | ,849 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet Alt Boyutu | 299 | -,037 | ,525 |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | 299 | -,023 | ,687 |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma Alt Boyutu | 299 | ,034 | ,554 |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol Alt Boyutu | 299 | ,107 | ,065 |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük Alt Boyutu | 299 | ,050 | ,387 |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme Alt Boyutu | 299 | ,057 | ,324 |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | 299 | ,077 | ,185 |

Tablo 44’de görüldüğü üzere okul iklim ölçeği alt boyutları ile akademik ilgi alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda akademik ilgi alt boyutu ile okul iklim ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı olan ilişkiler saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo 45 : Okul İklim Ölçeği Boyutları ile Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Arasındaki İlişki

| Okul İklim Ölçeği Boyutları | Rehberlik Etkinliklerine Katılım | | |
|---|----------------------------------|-------|------|
| | N | r | P |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | 299 | -,040 | ,495 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | 299 | ,014 | ,816 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet Alt Boyutu | 299 | -,017 | ,768 |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | 299 | -,037 | ,528 |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma Alt Boyutu | 299 | ,010 | ,867 |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol Alt Boyutu | 299 | ,100 | ,084 |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük Alt Boyutu | 299 | ,046 | ,424 |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme Alt Boyutu | 299 | ,055 | ,340 |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | 299 | ,001 | ,986 |

Tablo 45’de görüldüğü üzere okul iklim ölçeği alt boyutları ile rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu ile okul iklim ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı olan ilişkiler saptanmamıştır ($p>,05$).

Tablo 46 : Okul İklim Ölçeği Boyutları ile RHYTÖ Boyutu Arasındaki İlişki

| Okul İklim Ölçeği Boyutları | RHYTÖ | | |
|---|-------|-------|-------------|
| | N | r | p |
| Öğretmen Grubu Davranışları Çözülme Alt Boyutu | 299 | 1,000 | ,145 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Engellenme | 299 | -,086 | ,140 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Moral | 299 | -,052 | ,373 |
| Öğretmen Grubu Davranışları Samimiyet Alt Boyutu | 299 | -,022 | ,705 |
| Öğretmen Grubu Toplam Puanları | 299 | -,037 | ,526 |
| Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma Alt Boyutu | 299 | ,066 | ,253 |
| Yönetici Davranışları Yakından Kontrol Alt Boyutu | 299 | -,001 | ,986 |
| Yönetici Davranışları İşe Dönüklük Alt Boyutu | 299 | ,114 | ,048 |
| Yönetici Davranışları Anlayış Gösterme Alt Boyutu | 299 | ,064 | ,273 |
| Yönetici Grubu Toplam Puanları | 299 | ,066 | ,257 |

Tablo 46’de görüldüğü üzere okul iklim ölçeği alt boyutları ile RHYTÖ boyutu arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda yönetici davranışları işe dönüklük alt boyutu ile RHYTÖ boyutu ($r=,114$; $p<,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Diğer alt boyutlar ile RHYTÖ boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmamıştır ($p>,05$).

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Bu bölümde ilkokullarda görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki ile ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Gelişen ve değişen eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin ülkemizdeki eğitim politikalarına yansıdığı görülmektedir. İlkokul düzeyindeki eğitimin kalitesinin artması ve öğrencilerin her yönden sağlıklı ve başarılı bireyler olarak yetişebilmesi için rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin önemi giderek artmaktadır. Rehberlik hizmetleri giderek temel eğitimin bir parçası olarak görülmektedir. Ancak rehberlik hizmeti tek bir uzmana bağlı bireysel bir hizmet olarak değil, bir örgüt işi olarak görülmelidir. Her okulun ise kendine ait bir okul iklimi bulunmaktadır. Bu nedenle Kocaeli ili Gölcük ilçesinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma sınıf öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiş olup %61,9'unun kadın, %38,1'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya en çok 30-34 yaş aralığındaki öğretmenler katılmış olup, meslekteki tecrübelerinin %26,4 oranı ile 6 – 10 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının yani %69,9'unun Eğitim Fakültesi mezunu, %1,4'ünün ise Öğretmen Okulu mezunu oldukları görülmektedir, yani öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin en düşük oran ile öğretmen okulu, en yüksek oranla ise eğitim fakültesi çıkışlı oldukları tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %81,6'sının çalıştığı okulda 1 tane rehber öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında katıldıkları seminer veya kurs sayısının ise %38,1 oranında 1 tane ve %30,8 oranında ise hiç olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun %68,6'sının evli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin şu an da buldukları okulda görev yapma süreleri incelendiğinde %42,5'inin 1 – 3 yıl arasında, %32,1'inin 4 – 6 yıl arasında görev yaptığı görülürken, sadece %10'unun 10 yıl

veya daha uzun zamandır bu okulda görev yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu yani %64,9'u görev yaptıkları okulun imkânlarının orta derecede olduğunu düşünmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının yaş değişkeni açısından incelenmesi sonucunda RHYTÖ Ölçeği alt boyut gruplarından Geliştirici Etki puanlarının sıramalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın 25-29 yaşlarındaki öğretmenler ile 30-34 yaşlarında olan öğretmenler arasında olduğu gözlemlenmiştir. 25 – 29 yaş aralığındaki genç ilkokul öğretmenlerinin geliştirici etkilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. İlkokul öğretmenlerin yaşlarına göre Okul İklim Ölçeği alt boyut gruplarından Yönetici Davranışları Yakından Kontrol Alt Boyutu puanlarının sıramalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın 30-34 yaşlarındaki öğretmenler ile 40-44 yaşlarında olan öğretmenler arasında, 35-39 yaşlarındaki öğretmenler ile 40-44 yaşlarında olan öğretmenler arasında ve 40-44 yaşlarındaki öğretmenler ile 45 ve üstü yaşlarda olan öğretmenler arasında olduğu gözlemlenmiştir. 40-44 yaş aralığındaki ilkokul öğretmenlerinin yakından kontrol davranışlarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha baskın olduğu görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının meslekteki kaçınıcı yılı olduğu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda RHYTÖ Ölçeği alt boyut gruplarında farklılık gözlenmez iken; Okul İklim Ölçeği alt boyut gruplarından Yönetici Davranışları Yüksekten Bakma Alt Boyutu puanlarının sıramalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın 1-5 yıl deneyimli öğretmenler ile 6-10 yıl deneyimli olan öğretmenler arasında ve 1-5 yıl deneyimli öğretmenler ile 11-15 yıl deneyimli olan öğretmenler arasında olduğu gözlemlenmiştir. Meslekteki deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin yüksekten bakma davranışlarının kendilerinden tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda RHYTÖ Ölçeği alt boyut gruplarından Rehberlik Etkinliklerine Katılım puanlarının sıramalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek

öğretmenlere göre rehberlik etkinliklerine katılımı daha fazladır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Okul İklim Ölçeği alt boyut gruplarından Öğretmen Grubu Davranışları Engelleme ve Yönetici Davranışları İşe Dönüklük puanlarının sıramalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre yine kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre davranışları engelleme ve işe dönüklük açısından daha etkili oldukları görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının mezun oldukları okul değişkeni açısından incelenmesi sonucunda RHYTÖ Ölçeği alt boyut gruplarından Akademik İlgi ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım puanlarının sıramalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın Akademik İlgi puanları için eğitim fakültesi ve diğer eğitim kurumları, fen edebiyat fakültesi ve diğer eğitim kurumları ile lisansüstü eğitim kurumları ve diğer eğitim kurumları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre eğitim fakültesi ve lisansüstü eğitim kurumları mezunu olan ilkokul öğretmenlerinin akademik ilgilerinin diğer eğitim kurumlarından mezun öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Rehberlik Etkinliklerine Katılım puanları için ise eğitim fakültesi ile lisansüstü eğitim veren kurumlar, fen edebiyat fakültesi ve lisansüstü eğitim veren kurumlar ile lisansüstü eğitim veren kurumlar ve diğer eğitim kurumları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer okullardan mezun öğretmenlere göre rehberlik etkinliklerine katılımlarının daha fazla olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının çalıştıkları okuldaki rehber öğretmeni sayısı değişkeni açısından incelenmesi sonucunda RHYTÖ Ölçeği alt boyut gruplarından Akademik İlgi ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım puanlarının sıramalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın Akademik İlgi puanları için öğretmen olmayan okullar ile tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında, rehber öğretmen olmayan okullar ile 2 rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında, tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında ve 2 rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 2 rehber öğretmen ile 3 ve üzeri rehber

öğretmen bulunan okullardaki ilkökul öğretmenlerinin akademik ilgi puanları diğerk okullardaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Rehberlik Etkinliklerine Katılım puanları için ise rehber öğretmen olmayan okullar ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında ve tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenlerin rehber öğretmen olmayan okullar ve tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenlere göre rehberlik etkinliklerine katılımları daha yüksektir. Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının ise öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki rehber öğretmen sayısı değişkenine göre bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının rehberlik ve psikolojik danışma alanında katıldığı seminer ve kurs değişkeni açısından incelenmesi sonucunda RHYTÖ Ölçeği alt boyut gruplarından Akademik İlgi puanlarının sıramalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın hiç kurs veya seminere katılmamış öğretmenler ile 1 kez kurs veya seminere katılmış öğretmenler arasında, hiç kurs veya seminere katılmamış öğretmenler ile 3 kez veya daha fazla kurs veya seminere katılmış öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre hiç kurs veya seminere katılmamış öğretmenlerin en az 1 kez veya 3 kez ve daha fazla seminere katılan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının ise öğretmenlerin katıldığı kurs ve seminer sayısı değişkenine göre bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının öğretmenlerin buldukları okulda kaç yıldır görev yaptığı değişkeni açısından incelenmesi sonucunda RHYTÖ Ölçeği alt boyut gruplarından Akademik İlgi puanlarının sıramalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın okuldaki çalışma süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmenler ile 7-9 yıl arasında çalışma süresi olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Buna göre 7-9 yıldır bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin akademik ilgi düzeylerinin 1-3 yıldır buldukları okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt

boyut puanlarının ise öğretmenlerin buldukları okulda kaç yıldır görev yaptığı değişkenine göre bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

RHYTÖ ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde geliştirici etki alt boyutu ile akademik ilgi alt boyutu arasında pozitif yönde; rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu arasında pozitif yönde ve RHYTÖ ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Akademik ilgi alt boyutu ile rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu arasında pozitif yönde ve RHYTÖ arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu ile RHYTÖ ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Okul iklim ölçeği ve alt boyutları arasında ilişkiler incelendiğinde en güçlü ilişkinin yönetici davranışları işe dönüklük boyutu ile yönetici grubu toplam puanları boyutu arasında olduğu görülmektedir. Bu iki boyutun ardından aralarında yine pozitif yönde ve güçlü ilişki bulunan iki alt boyut ise yönetici davranışları yakından kontrol boyutu ile yönetici grubu toplam puanları boyutu olarak görülmektedir.

Okul iklim ölçeği alt boyutları ile RHYTÖ boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde yönetici davranışları işe dönüklük alt boyutu ile RHYTÖ boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır

5.2.Tartışma

Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının 25-29 yaşlarındaki öğretmenler ile 30-34 yaşlarında olan öğretmenler arasında rehberlik hizmetlerinin geliştirici etkileri ile ilgili algılar açısından 25 – 29 yaş grubu lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulgu göreve yeni başlayan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin geliştirici etkilerine yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin rehberlik görev bilgilerinin ve rehberlik hizmetlerinin yararlılığına dair yaşa göre 26-29 yaş lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda genç öğretmenlerin rehberlik

görevlerinin daha fazla bilincinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum genç öğretmenlerin daha idealist olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca deneyimli öğretmenler tecrübelerine ve bilgilerine daha çok güvenmelerinin verdiği rahatlık da görevlerini ve uygulamalarını etkileyeceği düşünülebilir. Son olarak, yakın geçmişe kadar rehberlik alanında yetişmiş akademisyen sayısının görece artması sebebi ile öğretmen adaylarının alanında uzman akademisyenler tarafından rehberlik alanında öğrenim almaları ve bu sayede daha bilinçli olarak mesleki yaşamlarına başlamaları elde edilen bu bulgunun bir diğer sebebi olarak gösterilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre 40-44 yaş aralığındaki ilkököl öğretmenlerinin yakından kontrol davranışlarına yönelik algılarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Baykal (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yaş fazla olan öğretmenlerin yöneticilerinin daha otoriter ve geleneksel yönetim anlayışına sahip olduğu yönünde görüş belirttikleri belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgu yaş yüksek öğretmenlerin öğretmenlik yeterliklerine dair daha olumlu algılara sahip olmalarından dolayı yöneticilerin birçok müdahalesini kendi işlerine müdahaleci olarak algılamaları, genç öğretmenlerin ise bu durumu mesleği öğrenmek için bir fırsat olarak görmeleri ile açıklanabilir.

Elde edilen bir diğer bulguya göre, ilkököl öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının meslekteki kaçınıcı yılı olduğu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda RHYTÖ Ölçeği alt boyut gruplarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Öztürk (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular elde edilen bu bulguları destekler niteliktedir.

Elde edilen bir diğer bulgu sonucunda meslekteki deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin yüksekten bakma davranışlarının kendilerinden tecrübeli öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Buckingham (2006) da yaptığı çalışmada kıdem yılının öğretmenlerin okulların iklimine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilemediğini ifade etmiştir. Akar, (2006) okuldaki kıdem değişkenine göre, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgüt ikliminde yönetici davranışlarını oluşturan “yüksekten bakma, yakından kontrol, işe

dönüklük, anlayış gösterme” boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Bir diğler çalışmada Karaman (2011)’a göre anlayış gösterme alt boyutunun okulda 11 ve üzeri yıllarda çalışan öğretmenlerde diğler öğretmenlere göre anlamlı olması, aynı okulda bulunma süresi fazla olan öğretmenlerin, yöneticilerini insan ilişkileri açısından daha iyisini yapmaya uğraşan kişiler olarak gördükleri şekilde yorumlanabilir.

Bu araştırmalardan farklı olarak Baykal (2007) yaptığı araştırma sonucunda kıdem yılının okul ikliminin “sınırlayıcılık” boyutu dışında diğler tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu farklılığa göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul ikliminin “sınırlayıcılık” dışındaki boyutlarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenmiştir. Bunun da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kurumlarına karşı olumlu bir tutumla işe başlıyor olmalarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Okul İklimi ile görev yılı değişkeni arasında destekleyicilik için 1-5 yıl lehine; sınırlayıcılık için 6-10 yıl lehine; samimilik için ise 1-5 yıl lehine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yeni atanan öğretmenlerin kurumlarınca hemen kabul edilmesi, diğler öğretmenler tarafından desteklenmesi düşünüldüğünde okul iklimini destekleyici ve samimi buldukları ön görülebilir. Öğretmenlerin görev yılı arttıkça okul iklimini daha sınırlayıcı bulmaları ise öğretmenin kurumda bulunduğu her yıl farklı etkinlikler yapmak istemesinden, programına daha farklı deneyimler ekleyebilmesinden kaynaklanabilir. Öğretmen her geçen yıl kendisinin yaptıklarına bir destek arar ve gerekli izinler konusunda sıkıntı yaşamazsa okul iklimini olumlu olarak değerlendirir. Aksi gerçekleştiği takdirde kurumunu daha sınırlayıcı bulabilir.

Aksu (1994) tarafından yürütölen bir diğler çalışmada mesleki kıdem değişkenine göre, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Son olarak, Dennis ve O’Connor (2013) tarafından yapılan çalışmada ise tecrübe sahibi öğretmenlerin diğler öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum yeni öğretmenlerin kendilerine ve yeni mesleklerine daha fazla odaklanmaları, heyecan duymaları sebebiyle görevlerine henüz uyum sağlamamış olmaları ile açıklanmıştır. Genç öğretmenler için okul ortamı kendileri için yeni bir ortam olması sebebiyle, ve bu ortama adapte olmanın kendileri için önemli bir öncelik olması sebebiyle okul iklimine yönelik daha farklı ve öğretmenlik rolünü daha az benimseyici bir algı oluşturmaları olasıdır.

Elde edilen bir diğerk bulgu sonucunda rehberlik etkinliklerine katılım açısından kadın öğretmenlerin daha olumlu görüş belirttikleri bulgulanmıştır. Deniz (1993) tarafından yrtlen bir araştırmanın sonuçlarına göre bayan sınıf ğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik daha olumlu algılara sahip oldukları bulunmuştur. Benzer Şekilde ztrk (1999) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki sınıf ğretmenlerinin ilkokul rehberlik uzmanlarının görevleri konusundaki bilinçlilik düzeylerini incelemiştir. Sınıf ğretmenlerinin rehberlik uzmanının bazı görevlerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri ve hizmet içi eğitim katılma durumları arasında manidar ilişkiler saptanmıştır. Bozkurt (1998) tarafından yine Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yrtlen bir diğerk çalışmadan elde edilen bulgular göre sınıf ğretmenlerinin rehberlik uzmanının bazı görevlerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri ve hizmet içi eğitim kursuna katılma durumları arasında manidar ilişkiler olduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere kadın öğretmenler rehberlik hizmetlerine yönelik daha fazla beklenti içerisinde, daha fazla ilgi duymaktadır ve tüm bu sebeplerden dolayı rehberlik hizmetlerinin niteliğine yönelik daha olumlu algılara sahip olmalarının beklendik bir durum olacağını söylemek mümkündür.

Elde edilen bir diğerk bulguya göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre davranışları engelleme ve işe dönüklük konularında daha fazla ön planda oldukları sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde bu konuda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Kavgacı (2010) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada elde edilen bulgulara sonucunda ğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmış ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin okullarının örgütsel ikliminin sadece destekleyicilik boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açtığını vurgulamıştır. Bunun nedeni araştırmacı tarafından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerle karşılaştırıldığında okullarının iklimlerini daha destekleyici bulmaları Şeklinde açıklanmıştır. Bunun yöneticinin cinsiyeti ile ilgili olabileceği sonucuna varılmıştır. Kavgacı tarafından elde edilen bu bulgunun hali hazırdaki çalışmada elde edilen bulgu ile örtüşmediği sonucuna varılmıştır.

Diğerk taraftan, gerçekleştirilen bir diğerk çalışmada Karaman (2011) ğretmenlerin Okul İklimi Belirleme Anketinin alt ölçek boyutlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık

göstermediği bulunmuştur. Buna göre cinsiyet değişkeni okul iklimi algıları açısından belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır.

Gerçekleştirilen bir diğer çalışmada Acet (2006) öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu bulduklarını belirtilmiştir.

Son olarak Tahaoğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Bu bulgular ışığında hali hazırdaki bu çalışmada elde edilen bulgunun ilgili alan yazında yer alan bulgular ile örtüşmediği görülmüştür. Geçmişte yapılmış çalışmaların bir kısmında mevcut bulguları desteklemeyen farklar bulunmuş ya da cinsiyete dayalı herhangi bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Alan yazında yer alan bulguların mevcut bulguları desteklememiş olmasının farklı sebepleri olabilir. Örneklerdeki farklılıklar, ölçme araçlarındaki ve dolayısıyla okul iklimi kavramını kuramsal olarak ele alıştaki farklılıklar bu durumun olası sebepleri arasında gösterilebilir.

Elde edilen bir diğer bulguya göre Akademik İlgi ve Rehberlik Etkinliklerine Katılım puanları açısından eğitim fakültesi ve lisansüstü eğitim kurumları mezunu olan ilkökul öğretmenlerinin akademik ilgilerinin diğer eğitim kurumlarından mezun öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Lisans öğrenimlerinin en başından beri öğretmen olacağının bilincinde olan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik daha olumlu bir etki oluşturacağı muhtemeldir. Ayrıca, alınan lisansüstü öğretimin öğretmenlerin meslek yaşantılarında rehberlik hizmetleri konusunda daha duyarlı ve daha bilinçli olmalarının yolunu açacağı açıktır. Tüm bu bulgular ışığında eğitim fakültelerinden mezun olan ve sonrasında lisansüstü öğrenim alan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin önemini daha iyi kavraması ve sunulan hizmetlerin niteliği ile ilgili algılarının olumlu yönde etkileneceği açıktır.

Elde edilen bir diğ er bulguya göre fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin diğ er okullardan mezun öğretmenlere göre rehberlik etkinliklerine katılımlarının daha fazla oldu ğ u belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu aynı zamanda fen- edebiyat mezunlarının lisans eğitimleri öğretmenlik üzerine olmadığı için bu konuda daha fazla öğrenmeye açık oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür.

Elde edilen bir diğ er bulguya göre Akademik İlgi puanları için öğretmen olmayan okullar ile tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında, rehber öğretmen olmayan okullar ile 2 rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında, tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında ve 2 rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında oldu ğ u görülmüştür.

Buna göre 2 rehber öğretmen ile 3 ve üzeri rehber öğretmen bulunan okullardaki ilkökul öğretmenlerinin akademik ilgi puanları diğ er okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek oldu ğ u görülmüştür. Rehberlik Etkinliklerine Katılım puanları için ise rehber öğretmen olmayan okullar ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında ve tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler ile 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenler arasında oldu ğ u bulgulanmıştır. Buna göre 3 ve üzeri rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenlerin rehber öğretmen olmayan okullar ve tek rehber öğretmeni olan okullardaki öğretmenlere göre rehberlik etkinliklerine katılımlarının daha yüksek oldu ğ u sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının ise öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki rehber öğretmen sayısı de ğ işkenine göre bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular, rehber öğretmen sayılarının daha fazla oldu ğ u okullarda resmi sorumlulukların rehber öğretmenler arasında paylaşılması sonucunda rehber öğretmenlerin rehberlikle doğrudan alakalı görevlere daha fazla vakit ayırabilmeleri ve bunun sonucunda öğretmen algılarının olumlu yönde de ğ işmeler olması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, rehber öğretmenlerin sayıları artması sonucunda rehberlik hizmetlerinde sınıflara göre öğretmenlerin görev paylaşımına gitmeleri sonucunda öğretmenlerin belirli yaş gruplarında daha fazla

uzmanlaşarak daha nitelikli hizmet sunmaları sayesinde öğretmen algılarının olumlu yönde etkileneceği düşünülebilir. Ayrıca sınıflara dayalı iş bölümü sonucunda her bir rehber öğretmenin kendi sorumluluğundaki sınıflarda görevli öğretmenlerle daha fazla iletişime geçebilmelerini sağlayacağından bu iletişim kurabilme avantajının sunulan hizmetlerin niteliğine dair daha olumlu algıların ortaya çıkmasını sağlayacağı söylenebilir.

Büyükkaragöz'e (1988) göre, öğretmenler psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin başarılı olması için okulda en az bir okul psikolojik danışmanının bulunması gereğine inanmaktadırlar. Öğrencisi az olan okullarda hizmetlerin verilmesi daha kolay olması beklenen bir durumdur. Daha da ötesinde okullardaki rehber öğretmenin sayısı arttıkça sunulan hizmetlerin niteliğinin de otomatik olarak artacağı belirtilmiştir. Niteliğin artması da doğal olarak okulda bulunan diğer öğretmenlerin algılarına yansıtacağı gerçektir.

Elde edilen bir diğer bulguya göre, akademik ilgi alt boyutu için hiç kurs veya seminere katılmamış öğretmenlerin en az 1 kez veya 3 kez ve daha fazla seminere katılan öğretmenlerden daha olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür. Günümüzde merkezi sınavların, öğrencilerin hayatını her geçen gün daha fazla etkilemesi sonucunda öğretmenler zamanlarının daha fazla kısmını bu sınavlara hazırlık amacıyla ayırmakta ve kendi gelişimleri için daha az eğitime katılmaktadırlar. Akademik başarı odaklı bu yeni eğitim anlayışında, öğretmenler herhangi bir eğitime katılmasalar da rehberlik hizmetlerinin akademik ilgi boyutu ile daha fazla ilgili olacakları ve bu konuda daha olumlu algılara sahip olmaları beklendiği bir sonuçtur. Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının ise öğretmenlerin katıldığı kurs ve seminer sayısı değişkenine göre bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

Bir diğer bulgu göstermiştir ki, 7-9 yıldır bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin akademik ilgi düzeylerinin 1-3 yıldır buldukları okulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği alt boyut puanlarının ise öğretmenlerin buldukları okulda kaç yıldır görev yaptığı değişkenine göre bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Yeni bir okulda görev yapan öğretmenlerin adaptasyon sürecinde öğrencilerin eğitimleri ile ilgili beklentilere karşılık verebilmeleri ve bu yönde

yapılan rehberlik hizmetleri ile ilgili olumlu algılara sahip olmaları beklendik bir sonuç olmadığından elde edilen bu bulgunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Son olarak, RHYTÖ ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde geliştirici etki alt boyutu ile akademik ilgi alt boyutu arasında pozitif yönde; rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu arasında pozitif yönde ve RHYTÖ ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Akademik ilgi alt boyutu ile rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu arasında pozitif yönde ve RHYTÖ arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu ile RHYTÖ ölçeği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Kuzgun'un (2000, s.218) da vurguladığı gibi rehberlik alanına giren hizmetler, okulun temel işlevleri arasındadır. Bu hizmetin nitelikli bir şekilde sunulması okulun genel niteliğini de belirleyici olacağı gibi diğer işlevlerinin yeterince yapılıp yapılmadığı konusunda da bilgi verici niteliktedir. Bu sebeple rehberlik hizmetlerinin niteliğine yönelik algılar ile okul iklimine yönelik algıların birbirleri ile etkileşim içerisinde olan olgular olması sebebiyle elde edilen bulgunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

5.3.Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı olarak, uygulayıcılara ve konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında alanda çalışan uzmanlara şu önerilerin getirilmesi uygun görülmüştür.

- Gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda yaşa dayalı olarak bazı öğretmen gruplarının okul iklimi algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda bu öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Benzer öneriler, etkisi incelenen diğer demografik değişkenler için de geçerli olduğu görülmektedir.

- Rehberlik hizmetlerine yönelik algıların kadın öğretmenler tarafından daha olumlu olduğu bulgulanmıştır. Bilindiği üzere rehber öğretmenlerin büyük kısmı kadındır. Cinsiyet farklılığının rehberlik hizmetlerine yönelik ilgi ve bu konudaki algıları etkileyeceği düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin bu konuda önleyici tedbirler almaları önerilmektedir.

5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda bundan sonra bu konuda çalışma yapacak bilim insanlarına şu öneriler getirilmesi uygun bulunmuştur.

- Gerçekleştirilen bu çalışma ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda daha fazla değişken arasındaki ilişki ve etkileşimlerin görülmesine olanak sağlayacak yol analizi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma yinelenabilir.
- Gerçekleştirilen bu çalışma ilkökul sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilecek bulgular karşılaştırılabilir.
- Gerçekleştirilen bu çalışmada nicel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda nitel verilerden de yararlanılarak karma desen araştırmalara ağırlık verilebilir. Bu sayede ele alınan konu daha derinlemesine araştırılabilir.
- Gerçekleştirilen bu çalışmada veriler Kocaeli ili Gölcük ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görüşü alınarak toplanmıştır. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı illerde çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurularak daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.
- Alan yazın incelemesi sonucunda rehberlik hizmetlerine yönelik öğretmenlerin algılarını ölçen ölçme araçlarının az olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde öğrenci algıları, okul yöneticilerinin algıları ve velilerin algılarını ölçmeye yönelik ölçme aracı azlığı dikkat çekmektedir. Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda bu konuda ölçme araçları geliştirilebilir.

- Bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı paydaşların görüşleri eş zamanlı alınarak bu görüşler karşılaştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Acet, A. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ve karara katılma arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algularına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akman, Y. (1992). İlköğretimde rehberliğin yeri ve önemi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-4.
- Anderson, V.L., Levinson, E. M., Barker, W. & Kiewra, K. R.(1999). The effects of meditation on teacher perceived occupational stress, state and trait anxiety and burnout. *School Psychology Quarterly*, 14 (1), 3-25.
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etikliliği ve Okul iklimi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık*. (7. Bs.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (2000) . *Örgütsel davranış*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Baykal, İ. (2007). İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkeler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Benshoff, J. M., Poidevant, J. M. & Cashwell, C. S. (1994). School discipline programs: Issues and implicationsfor school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*,28, 163-169.
- Bozkurt, N. (1998). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısızlıklarının Altında Yatan, Depresyonla İlişkili Otomatik Düşünme Kalıpları*. Doktora Tezi, DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Bryk, A. S., ve Schneider, B. L. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation Publications.
- Buckingham, H.A. (2006). *A study of the relationship between headmasters' independent schools as perceived by teachers*, Souther connectica state university New Haven, CT.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bykarakz, S. (1988), "Orta Dereceli Okullarda Rehberlik ve Eğitsel Kollarla İlgili Programların Uygulanması", *S. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2.
- Bykarakz, S. S., Musta, M. C., Yılmaz, H. ve Pilten, . (1998). *ğretmenlik mesleğine giriş eğitimin temelleri*, Konya: Mikro Yayınları.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- alık, T., zbay, Y., zer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu ğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Ynetimi Dergisi*,15(60), 555-576.
- Carroll, B. W. (1993). Perceived roles and preparation experiences of elementary counselors: Suggestions for change. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27(3), <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9606200073&site=ehost-live> adresinden 10 şubat 2015 tarihinde edinilmişti.
- Cohen, J., (2006). Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning. participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review Summer* 76(2), 201-237.
- Demir, M. (2010). *Sınıf rehber ğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Dennis, S.E., & E. O'Connor. (2013). "Reexamining Quality in Early Childhood Education: Exploring the Relationship Between the Organizational Climate and the Classroom." *Journal of Research in Childhood Education* 27 (1): 74-92.
- Deniz, Z. (1993). *Liselerdeki yönetici, sınıf öğretmeni ve ders öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ergin, H. (2010). *Rehberlik hizmetleri ve öğretmen*. E.İ.Gazioğlu, Ş.M.İlgar (Ed.). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fer, S. (2005). *1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme*. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gibson, R.L. & Mitchell, M. (1995). *Introduction to counseling and guidance*. (4th ed). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Gündüz, B. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Halgin, R. P. & Whitbourne, S. K. (2000). *Abnormal psychology: Clinical perspectives on psychological disorders* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hernandez, T. J. & Seem, S. R. (2004). A safe school: A systematic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7 (4), 256-262.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate*. Unpublished doctorate dissertation, The University of Utah, USA.
- Hoy, W.K. (2003). *School climate*. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed.). New York: Thompson Gale.

Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149-168.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York: Mc Graw Hill

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, MEB Mevzuat Bankası, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 5 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.

Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: Okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılıççı, Y. (1999). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kurt, İ. (2008). *Psikolojiden kültüre*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*, (8. Bs), Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzgun, Y., (2000). *Grup Rehberliği El Kitabı*. MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. Ankara 1997. Kuzgun, Y., Rehberlik ve Psikolojik Danışma. ÖSYM Yayınları. Ankara.

Liao, Y. M. (1994). *School climate and effectiveness in Taiwan's secondary schools* Unpublished doctorate dissertations, St. John's University, New York, USA.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2000). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 17.4.2001, Sayı: 24376, Resmi Gazete. 2-23.
- Muro, J. J. & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools a practical approach*. Wisconsin: Brown and Benchmark Publishers.
- Myrick, Robert D. (1997). *Developmental guidance and counseling: a practical approach*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin Değişen Rehberlik Hizmetlerini ve Kendi Rollerini Algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11-25. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m2.pdf> tarihinde 14 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Owens. R. G. (2001). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform* (7th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Özgüven, İ.E. (2000). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*, (2.Bs.), Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztürk, A. (1999). “*Lise Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Algılama Düzeyleri*”, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Paskal, K. (2001). *Okul yöneticilerinin İlköğretim okulu müdürlerinin bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilinçlilik düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sackney, L. (1988). *Enhancing school learning climate: theory, research and practice*. A report with recommendations prepared under the auspices of the Saskatchewan School Trustees Association Reserch Centre, Canada.
- Schein, E. H. (1986). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Scherman, V. (2002). *School climate instrument: A pilot study in Pretoria and Environs*. Unpublished masters' thesis, University of Pretoria, South Africa.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tahaoğlu F. (2007) *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik rollerinin okul iklimi üzerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.

Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Thompson, R. (1992). *School counseling renewal: strategies for the twenty-first century*. Muncie, Indiana: Accelerated Development Inc.

Ültanır, E. (2003). *I. kademedeki rehberlik ve danışma*, Ankara: Nobel Yayınları.

Yesilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of Applied Sciences*, 8 (12), 2293-2299.

Wei, L. T. (2003). *Organizational climate and effectiveness in junior-middle school in P. R. China*. Unpublished masters' thesis, University of Regina, China.

EKLER

EK-1 REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA FAALİYETLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

| | | | |
|--|--|--|--|
| 1.Yaşınız: | 20-24() 35-39() | 25-29() 40-44() | 30-34() 45 ve üzeri() |
| 2.Meslekteki kaçmıcı yılınız: | 1-5 () 16-20() | 6-10() 21-25() | 11-15() 25 ve üzeri () |
| 3.Cinsiyetiniz: | Erkek () | Bayan() | |
| 4.Göreviniz: | Branş Öğretmeni() | Sınıf Öğretmeni() | |
| 5. Mezuniyet: | Öğretmen Okulu () Fen Edebiyat Fakültesi() | Eğitim Enstitüsü () Yüksek Lisans ve Doktora () | Eğitim Fakültesi () Diğer () |
| 6. Okulunuzdaki rehber öğretmen sayısı: | 1 () | 2 () | 3 ve üzeri() Hiç () |
| 7. Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında kaç seminer veya kursa katıldınız? | Hiç () 1 Seminer veya kursa () 2 Seminer veya kursa () 3 Seminer veya kursa () 4 Seminer veya kursa () 5 Ya da daha çok seminer veya kursa () | | |
| 8.Medeni Haliniz: | Evli() | Bekar() | Diğer(Ayrı yaşıyor. Eşi ölmüş,Boşanmış)() |
| 9.Halen bulunduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız? | 1-3() | 4-6() | 7-9() 10 ve üzeri() |
| 10.Genel olarak okulunuzun imkânları hakkındaki kanaatiniz: | Zayıf() | Orta() | İyi() |

| Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katlıyorum | Kesinlikle Katlıyorum |
|--|--|-------------------------|--------------|------------|------------|-----------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir. | | | | | |
| 2. | Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar. | | | | | |
| 3. | Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir. | | | | | |
| 4. | Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur. | | | | | |
| 5. | Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır. | | | | | |
| 6. | Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır. | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|
| 7. | Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar. | | | | | | |
| 8. | Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder. | | | | | | |
| 9. | Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum. | | | | | | |
| 10. | Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm. | | | | | | |
| 11. | Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır. | | | | | | |
| 12. | Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayımları takip ediyorum. | | | | | | |
| 13. | Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım. | | | | | | |
| 14. | Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmalarını takip | | | | | | |
| 15. | Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum. | | | | | | |
| 16. | Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım. | | | | | | |
| 17. | Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım. | | | | | | |

EK-2

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ / ÖĞRETMEN FORMU

Aşağıda okul müdürleri ve öğretmenlerin okullarda gösterdikleri çeşitli davranışlar yer almaktadır. Sizin bulunduğunuz okuldaki öğretmenlerin ve okul müdürünün bu davranışı hangi sıklıkta gösterdiğine dair görüşünüzü belirtmeniz istenmektedir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak aşağıdaki dereceleme göre sizin görüşünüzü belirten uygun sayıyı boşluğa yazınız. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

| Çok seyrek (1) | Bazen (2) | Sık sık (3) | Hemen hemen her zaman (4) |
|----------------|-----------|-------------|---------------------------|
|----------------|-----------|-------------|---------------------------|

| | | | |
|--|--|--|--|
| 1. Okulumuzdaki öğretmenlerin tavırları can sıkıcıdır. | | | |
| 2. Okulumuzda çoğunluğa, her zaman karşı çıkan azınlık bir öğretmen grubu vardır. | | | |
| 3. Okulumuzdaki öğretmenler, gruba uyum sağlayamayan diğer öğretmenlere grup baskısı yaparlar. | | | |
| 4. Okulumuzdaki öğretmenler, okul müdüründen özel isteklerde bulunurlar. | | | |
| 5. Okulumuzdaki öğretmenler, öğretmenler toplantısında konuşan diğer arkadaşlarının sözünü keserler. | | | |
| 6. Okulumuzdaki öğretmenler, toplantılarda anlamsız sorular sorarlar. | | | |
| 7. Okulumuzdaki öğretmenler, toplantılarda komuyu dağıtırlar. | | | |
| 8. Okulumuzdaki öğretmenler, bu okulda kendi başlarımadırlar. | | | |
| 9. Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldan ayrılmaktan söz ederler. | | | |
| 10. Okulumuzdaki öğretmenler, kendi aralarındaki küçük gruplarda sosyal ilişkilerini sürdürürler. | | | |
| 11. Okulumuzdaki günlük görevler eğitim-öğretim işini engeller. | | | |
| 12. Okulumuzdaki öğretmenler, kol/kulüp faaliyetleri ile ilgili çok fazla işleri vardır. | | | |
| 13. Okulumuzda öğrenci gelişimi ile ilgili kayıt/raporlar çok çalışmayı gerektirir. | | | |
| 14. Okulumuzda yönetimle ilgili yazışmalar yüklü ve can sıkıcıdır. | | | |
| 15. Okulumuzda, yönetimle ilgili raporların hazırlanması için yeterli zaman verilir. | | | |
| 16. Okulumuzda eğitim-öğretim araçlarının kullanımına ilişkin yönerge ve açıklamalar vardır. | | | |
| 17. Okulumuzdaki öğretmenlerin morali yüksektir. | | | |
| 18. Okulumuzdaki öğretmenler, işlerini büyük bir çaba, enerji ve zevkle yaparlar. | | | |
| 19. Okulumuzdaki öğretmenler, genellikle okulun ruhunu yansıtırılar. | | | |
| 20. Okulumuzda gereksinim duyulduğunda okulun yardımcı hizmetleri hazırır. | | | |
| 21. Okulumuzda öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının yanlışlarını anlayışla karşılarlar. | | | |
| 22. Okul malzemeleri, sınıf çalışmaları için kullanılmaya hazırır. | | | |
| 23. Okulumuzdaki öğretmenler, ders dışında bir araya geldiklerinde oldukça neşelidirler. | | | |
| 24. Okulumuzdaki öğretmen toplantılarında, gereken işleri hemen bitirelim duygusu hâkimdir. | | | |
| 25. Okulumuzda sınıflarda kullanılmak üzere fazlaca yardımcı kitap vardır. | | | |
| 26. Okulumuzda öğretmenler, okuldan sonra da bireysel sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için zaman ayırırlar. | | | |
| 27. Okulumuzdaki öğretmenlerin en yakın arkadaşları bu okuldaki diğer öğretmenlerdir. | | | |
| 28. Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerini evlerinde ziyaret ederler. | | | |
| 29. Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldaki diğer öğretmenlerin aile özgeçmişlerini bilirler. | | | |
| 30. Okulumuzdaki öğretmenler, bireysel yaşamlarında diğer öğretmenlerle konuşurlar. | | | |
| 31. Okulumuzdaki öğretmenler, okul süresince birlikte olmaktan hoşlanırlar. | | | |
| 32. Okulumuzdaki öğretmenler, yönetimle ilgili raporların hazırlanmasında birlikte çalışırlar. | | | |
| 33. Okulumuzdaki öğretmenler, yönetimle ilgili raporları kendi başlarına hazırlar. | | | |
| 34. Okulumuzdaki öğretmen toplantıları katı ve kesin bir gündeme göre düzenlenir. | | | |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| 35. | Okulumuzdaki öğretmen toplantıları müdürün çalışmaları konusunda duyuru yaptığı toplantılardır. | | |
| 36. | Müdür, öğretmen toplantılarını bir iş toplantısı gibi sürdürür. | | |
| 37. | Okulumuzdaki öğretmenler, çalışma saatinde okulu terk ederler. | | |
| 38. | Okulumuzdaki öğretmenler, öğle yemeklerini kendi başlarına yerler. | | |
| 39. | Okulumuzda, müdürün koyduğu kurallarla ilgili soru sorulmaz ve kesinlikle eleştirilmez. | | |
| 40. | Okul müdürümüz öğretmenlerle her gün görüşür. | | |
| 41. | Okulumuzun sekreterlik hizmetlerinden, öğretmenler her zaman yararlanabilirler. | | |
| 42. | Denetimle ilgili izlemelerin sonuçları öğretmenlere bildirilir. | | |
| 43. | Okul müdürümüz, ders dağıtımına kendisi karar verir. | | |
| 44. | Okul müdürümüz, öğretmenlerin çalışma programlarını düzenler. | | |
| 45. | Okul müdürümüz, öğretmenlerin konu alanındaki yeterliliklerini kontrol eder. | | |
| 46. | Okul müdürümüz, öğretmenlerin yanlışlarını düzeltir. | | |
| 47. | Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçleriyle çalışmalarını sağlar. | | |
| 48. | Okulumuzda, öğretmenlerin yapacağı ek görevler açıkça belirtilir. | | |
| 49. | Okul müdürümüz, gereğinden çok konuşur. | | |
| 50. | Okul müdürümüz, öğretmenlere yardımcı olmak için gerektiğinde görevinin dışına çıkar. | | |
| 51. | Okul müdürümüz, çok çalışarak herkese örnek olur. | | |
| 52. | Okul müdürümüz, olumlu eleştirilerde bulunur. | | |
| 53. | Okul müdürümüz, okul faaliyetleriyle ilgili konuşmalarına çok iyi hazırlanır. | | |
| 54. | Okul müdürümüz, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin nedenlerini açıklar. | | |
| 55. | Okul müdürümüz, öğretmenlerinin bireysel çıkarlarını, refahlarını gözетir. | | |
| 56. | Okul müdürümüz, okula öğretmenlerden önce gelir. | | |
| 57. | Okul müdürümüz, karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenlere anlatır. | | |
| 58. | Okul müdürümüzü anlamak kolaydır. | | |
| 59. | Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olur. | | |
| 60. | Okul müdürümüz, öğretmenlere gerektiğinde özel yardım yapar ve kolaylıklar sağlar. | | |
| 61. | Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitimelerine yardımcı olmak için, çalışma saatleri dışında da okulda kalır. | | |
| 62. | Okul müdürümüz, çalışma arkadaşları arasında küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olur. | | |
| 63. | Okul müdürümüz, okutulacak derslerin seçiminde öğretmenlerin görüşlerini alır. | | |
| 64. | Okul müdürümüz, öğretmenlerin daha çok ücret almalarını sağlamak için çaba gösterir. | | |