



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA
FAALİYETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ
(ÜNYE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Ethem TAMTÜRK

20124102024-Y

İSTANBUL, 2016



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ortaokul Öğretmenlerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik
Tutumlarının İncelenmesi
(ÜNYE İlçesi Örneği)

Aç-Soyad: Ethem TAMDÜRK

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Üye : Prof. Dr. Halil EKŞİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ

Onay Tarihi: 02.06.2016...



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA
FAALİYETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ
(ÜNYE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

Ethem TAMTÜRK

20124102024-Y

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

İSTANBUL, 2016

ÖNSÖZ

Bir öğretmen olarak, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin öğrenciler üzerinde ne denli önemli olduğunu, şartlar uygunsa öğrencilerin rehberlik sayesinde ne denli gelişim göstereceğini biliyorum. Okullarda uygulanan rehberlik faaliyetlerini bir öğretmen gözüyle gözlemlediğimde aksaklıkların ve eksikliklerin ne denli olduğunu, tespitini yapmak ve bunun gözlemlerimin mi böyle olduğu ya da gerçekte de bu şekilde aksaklıklar ve eksiklikler olduğunu görmek ve bilmek amacıyla böyle bir araştırma yapmaya karar verdim. Bu amaçla çıktığım yolda, varsa problemleri anlamak, tespit etmek ve çözümlerin bir adımı olacağını düşündüm.

Beni bu günlere getiren, hayatımda desteklerini bir an bile olsa hiç esirgemeyen, Annem Fatma TAMTÜRK ve Babam İbrahim TAMTÜRK' ün ellerinden öper, buradan haklarını helal etmelerini dileyerek şükranlarımı sunarım.

Bu araştırmamda birçok kişinin çok değerli desteğini gördüm ki bunlardan en önemlisi sevgili ve saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR hocamdır. Tezi yazmam için verdiği motivasyon ve teşvikler ve dahi destekleri benim için çok değerli. Kendisine buradan haklarını helal etmelerini dileyerek, en baştan beri bana vermiş olduğu bu muhteşem destek için kendilerine şükranlarımı sunarım.

Yüksek Lisansımı İstanbul'da yaparken, bana evini açan, kucak açan, bir dediğimi iki dahi etmeyen, desteklerini hep hissettiğim, abim Çetin TAMTÜRK ve yengem Cemile TAMTÜRK' e, eve geldiğimde gülcüklerini eksik etmeyen, kendisiyle konuşurken ve oynarken keyif bulduğum biricik yeğenim Abbas Burak TAMTÜRK' e, buradan haklarını helal etmelerini diler, şükranlarımı sunarım. İstanbul'da kaldığım süre içerisinde üniversite hayatına adım atan kız kardeşim Gülbahar TAMTÜRK' e, hiçbir zaman esirgemediği desteği için buradan haklarını helal etmelerini dileyerek, şükranlarımı sunarım. Araştırmam başında vermiş olduğu desteklerinden dolayı büyük abim Metin TAMTÜRK' e buradan haklarını helal etmelerini dileyerek şükranlarımı sunarım.

Ünye, 2016 Ethem TAMTÜRK

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA FAALİYETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (ÜNYE İLÇESİ ÖRNEĞİ)

ETHEM TAMTÜRK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Danışma: Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

Nisan-2016, 82 sayfa

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın evreni Ordu ili Ünye ilçesinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden, örneklem ise oransız küme örneklem yolu ile seçilen okullarda görev yapan 250 öğretmenden oluşmaktadır. Uygulamalar 2014-2015 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile ilgili veriler “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları ölçeği (Abbasoğlu, 2014)” ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde kişisel verilere, ikinci bölümünde ise öğretmen tutumlarını ölçen 17 adet değerlendirme ifadesine yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda geliştirici etki ve akademik ilgi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmazken akademik ilgi alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öte yandan rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre, geliştirici etki, akademik ilgi ve rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının, okulun algılanan imkânları değişkenine göre, geliştirici etki, akademik ilgi ve rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının okuldaki psikolojik danışman sayısı değişkenine göre, geliştirici etki alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırma sonunda bulgular bağlamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik, psikolojik danışma, tutum, öğretmen, ortaokul.

ABSTRACT

RESEARCHING THE SECONDARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TO PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE ACTIVITIES

(SAMPLE OF ÜNYE)

ETHEM TAMTÜRK

Master's Thesis , Department of Educational Administration and Supervision

Supervisor: Asst. Prof. Mustada OTRAR

April-2016, 82 pages

The research is done for the purpose of determining the secondary school teachers' attitudes to psychological counseling and guidance activities. This research consists of the teachers in public secondary schools at Ordu/ Ünye, sample consist of as 250 teachers with the way of disproportionate cluster sampling. Practises are done in the academic year 2014-2015. Datas about research are gathered by using "the scale of Teachers' Attitudes to Psychological Counseling and Guidance Activities (Abbasoğlu, 2014)" and personal information form. The scale consists of two parts, first part has personal informations, second part has 17 evaluation expressions about teachers' attitudes.

As a result of research, according to age difference of minimum points of improving impact and academic interest, the difference between avarage ranking of different age groups is not made sense statistically. According to seniority difference of minimum points of attendance to guidance services, the difference between avarage ranking of groups is not made sense statistically but according to seniority difference of minimum points of academic interest, the difference between avarage ranking of groups is made sense statistically. On the other hand, according to education level difference of minimum points of attendance to guidance services, according to difference of school's facilities, minimum points of improving impact, academic interest and attendance to guidance services, according to the number of psychological counselor difference in school of minimum points of improving impact, academic interest and attendance to guidance services, according to gender difference of minimum points of improving impact, the difference between avarage ranking of groups is not made sense statistically. Researchers and practitioners are given various suggestions about the informations at the end of the research.

Key Words: Guidance, psychologice counselor, attitude, teacher, secondary school.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÇİZELGE LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	x
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM 2	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Rehberlik	8
2.1.1. Rehberlik Nasıl Doğdu?	8
2.1.2. Rehberlik Nedir?	8
2.1.3. Rehberlikte Amaç Nedir?	10
2.1.4. Rehberlik İlkeleri Nedir?	13
2.1.5. İlkelerle Rehberlik	14
2.1.6. Rehberlik Anlayışı Kavramı	14

2.1.7. Rehberlik Anlayışını Oluşturan İlkeler	15
2.1.8. Rehberliğin Gelişmesini Etkileyen Etmenler	16
2.1.8.1. Sosyo - Kültürel ve Ekonomik Faktörler	17
2.1.8.2. Meslek Seçiminin Zorlaşması.....	17
2.1.8.3. Kadının Çalışması ve Aile Yapısı ile Etkeninin Değişmesi	18
2.1.8.4. Felsefi Etkenler	18
2.1.8.5. Psikometride Gelişmeler.....	18
2.1.8.6. Demokratik Yaşamın Karar Verme Gücüne Sahip Bireyler Gerektirmesi..	19
2.2. Psikolojik Danışma	20
2.2.1. Psikolojik Danışma Nedir?.....	20
2.2.2. Psikolojik Danışman Nedir?.....	20
2.2.3. Psikolojik Danışmanın Amaçları.....	21
2.2.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Türkiye Tarihi.....	24
2.3. İlköğretimde Rehberlik Programı	26
2.3.1. Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri.....	31
2.3.2. Rehberlik Hizmetlerinin Programının Gereçekleri	32
2.3.3. Programın Genel Amaçları.....	34
2.3.4. Programın Vizyonu	34
2.4. Danışma ve Rehberlik, Eğitim	35
2.4.1. İlköğretimde Rehberlik.....	36
2.4.2. Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetleri.....	37
2.4.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programına Yönelik Öğretmen Tutumları	38
2.5. Rehberlik için Okularımıza Öneriler.....	40

BÖLÜM 3	41
YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi.....	42
BÖLÜM 4	43
BULGULAR VE YORUM	43
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	43
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular.....	46
BÖLÜM 5	66
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	66
KAYNAKLAR	74
EKLER	78
EK-I KİŞİSEL BİLGİ FORMU	78
EK-II REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA FAALİYETLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN TURUMLARI ÖLÇEĞİ	80
ÖZGEÇMİŞ	82

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1.	Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	43
Çizelge 2.	Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	44
Çizelge 3.	Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Çizelge 4.	Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	44
Çizelge 5.	Danışman Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	45
Çizelge 6.	PDR Hakkında Katıldığı Seminer Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	45
Çizelge 7.	Medeni Durum Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	45
Çizelge 8.	Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	46
Çizelge 9.	Okulun İmkânları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	46
Çizelge 10.	Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	46
Çizelge 11.	RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	47
Çizelge 12.	RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	47
Çizelge 13.	RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	48
Çizelge 14.	RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	48
Çizelge 15.	RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	49
Çizelge 16.	RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	49
Çizelge 17.	RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	50

Çizelge 18. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	50
Çizelge 19. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	51
Çizelge 20. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	51
Çizelge 21. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	52
Çizelge 22. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	52
Çizelge 23. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	53
Çizelge 24. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	54
Çizelge 25. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	54
Çizelge 26. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	55
Çizelge 27. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okulun Algılanan İmkanları Değişkenine Göre Karşılaştırılması	55
Çizelge 28. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Okulun Algılanan İmkanları Değişkenine Göre Karşılaştırılması	56
Çizelge 29. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okulun Algılanan İmkanları Değişkenine Göre Karşılaştırılması	56
Çizelge 30. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okulun Algılanan İmkanları Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	56
Çizelge 31. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	57
Çizelge 32. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	57
Çizelge 33. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması....	58

Çizelge 34. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	58
Çizelge 35. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	59
Çizelge 36. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	59
Çizelge 37. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	60
Çizelge 38. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	60
Çizelge 39. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	61
Çizelge 40. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 41. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	62
Çizelge 42. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	62
Çizelge 43. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	63
Çizelge 44. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	63
Çizelge 45. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	63
Çizelge 46. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	64
Çizelge 47. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	64
Çizelge 48. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	65

KISALTMALAR

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi
PDR : Psikolojik Danışma ve Rehberlik
RPDFTÖ : Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetleri Tutum Ölçeği
YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Tezin bu kısmında araştırmanın kökünü teşkil eden problem, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ortaya konulmuştur.

1.1. Problem

“Eğitimin çağdaş anlamı, insanların davranışlarında belli amaçlara göre değişiklik oluşturmasını içerir. 1950’lerde getirdiği yaklaşımla program geliştirme alanında önemli katkıları olan Tyler, eğitimi bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci olarak tanımlamış ve bu tanım bugüne dek yaygın kabul görmüştür. Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın öğretme-öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasına yol açmıştır. Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa, okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde yer alır. En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki kültürleme sürecinin bir parçasıdır” (Fidan, 2012).

“Çağdaş anlamda eğitim, bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur” (Çelik, 2010).

“ Demokratik ve özgür bir toplumda bireyin en üst düzeyde gelişmesi, ona eğitim sürecinin sağlaması en temel ve önemli bir husustur. Eğitim yoluyla bireyin, ulaşabileceği en üst gelişim düzeyine ulaşabilmesi için olanaklar sağlanması, bireyin yeterliliklerini ve yetersizliklerini bilerek, toplum yaşamında alması gereken sorumluluğu ve rolleri kavraması ve gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bu çerçevede eğitim sürecinde amaçlar

belirlenmekte, bir çok program ve uygulamalar geliştirilmektedir. Her hangi bir eğitim program ve uygulamasını incelediğimizde iki boyutlu bir anlamlılık görmekteyiz. Bir boyutta eğitim, uygulaması, öğrencinin, çocuğun, birey olarak kendine özgü gereksinimleri, istekleri, güduları ve tutkuları ile ilgilenerak gelişmesine yardım etmektedir. Bir diğer deyişle çocuğu bir psikolojik organizma olarak ele almaktadır. Diğer boyutta ise, çocuğun toplumsal bir ortamda yaşamakta olduğu ve bu ortamın çocuğu biçimlendirdiği, ondan bazı isteklerde bulunduğu benimsenerek, eğitim kuramlarından çocuğun gelişim sürecini etkilemesi, kolaylaştırması beklenmektedir. Bu boyutlardaki durumlar, yani bireyin istekleri ile toplumun istekleri eğitim uygulamalarında sorunlar yaratmakta, zaman zaman çatışmalara yol açabilmektedir. Çocuğun gelişmesi amacı esas alınarak eğitim uygulamalarında bu iki boyutta bir dengeleme, uyum sağlama gereği kaçınılmaz bir durum ortaya koymaktadır. Çocuğun gelişmesine, büyümesine yardımcı amaçlayan ve onun toplumda sorumlu bir birey düzeyine gelmesini sağlamaya çalışan eğitim kurumları olan okullar bir çok etkilerle, baskılarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Örneğin, toplumun töreleri, alışkanlıkları, baskı grupları, yasal önlemler, değişen psikolojik ve eğitsek kurumlar, ekonomik ve kültürel değişmeler, okulların karşı karşıya kaldığı baskılar olarak düşünülebilir. Okul programlarının bu etkileşimin bir ürünü olduğunu söylemek yanlış bir görüş olmaz. Eğitim programları, belirli bir biçimde, baskıların, birey ile toplum isteklerinin dengelenmesinin bir ürünü olduğu kadar eğitimcilerin sistematik ve derin çalışmalarının da bir ürünü olmaktadır” (Hill, 1974; akt. Özoglu, 2007).

“Eğitimin amacı, hafızası bilgi ile dolu adamlar yetiştirmek değildir. Çünkü eğitim, insanları hayata hazırlamak ise, insanların öncelikli olarak hayatta başarısını hazırlayan şey; öğrendikleri bilgiler, zekaları değildir. Bu öncelikle; girişimcilik, kararlılık, dayanıklılık, cesaret ve kahramanlık gibi ahlaki vasıfların şekline, kuvvetine bağlıdır. Bu başarı, öncelikle zekanın, bilginin değil; karakterin, ahlakın ürünüdür. Bilginin en büyük önemi bile, karakterin bu unsurlarına kuvvet ve inkişaf veren vasıta olmak itibariyledir. Bugün yaşamak kararlılığında olan bir milletin, bir toplumun çocuklarının eğitim ve öğretimde yalnız bir amacı olabilir. Bu amaç onları hayata hazırlamaktır” (Baltacıoğlu, 1995; akt. Abbasoğlu, 2014).

“Eğitim amaçlarının esnekliği veya katılığı, bu amaçların sürekli bir deneyimden mi kaynaklanması, yoksa bu amaçların böyle bir deneyimin dışında mı düşünülmesi gerekir

biçiminde başka bir sorunu da yaratmaktadır. Skolastik eğitim felsefesi ikinci düşünceden yanadır. Bu eğitim felsefesine göre deneyim, eğitim amaçlarının memnuluk verici bir kaynak olma niteliğini pek kararsız bir duruma sokabilir. Böyle sık sık değişen bir durumdan kaynaklanan amaçlar, eğitim sürecine etkili biçimde kılavuzluk edecek kadar sağlam olamaz. Deneyimin dışında ve üstünde yer alan amaca ihtiyaç vardır. Amaç deneyimin dışında bulunmalıdır ki değişmez olabilsin; amaç deneyimin üstünde bulunmalıdır ki bir eğitim ülkesi olarak yetkinlik kazansın” (Brubacher, 1962).

“İnsan çevresine uyum yaparken çok kere yeni yollar bulmak zorundadır. Gelişmiş bir sinir sistemine sahip olmak insana, doğa tarafından belirlenmiş sinaptik bağlar zinciri diyebileceğimiz içgüdü türünden davranışlar yerine, öğrenilmiş davranışlar geliştirme olanağı sağlamıştır. İnsan geniş bir öğrenme ve problem çözme gücü sayesinde, bir ihtiyacını karşılamada eski davranış biçimleri işe yaramayınca yenisini geliştirme olanağına sahiptir. Bunu yaparken, geçmişte edindiği deneyimlerini işe koşabilir, onları yeni durumlara uyarlayabilir, ya da onların yeni bir sentezini yapabilir ve sorunlara yeni çözümler getirebilir. Ayrıca kendi deneyimlerinin yanında başkalarının deneyimlerinden de yararlanabilir. Problem çözme işleminde başarı, her şeyden önce, problemin doğru bir biçimde tamamlanmasına bağlıdır. Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanamazsa çözümü için doğru yaklaşım da bulunamaz. Güçlüğün doğru tanımlanması yanında, sorun ile ilgili konuda yeterli bilgi sahibi olmak da gereklidir. Sorunun nereden kaynaklandığı, hangi koşullarda arttığı veya azaldığı konusunda yeterli bilgi sahibi olunamazsa bulunacak çözümler etkisiz kalabilir. Yeterli bilgi toplandıktan, güçlüğü gidereceği düşünülen davranış tarzları belirlenir ve en iyi çözüme götüreceği seçenektan başlanarak, mevcut seçenekler uygulamaya konur. Bir seçenek uygulamaya konulduktan sonra, etkisi değerlendirilir. Eğer tutulan yol güçlüğü gidermede etkili olmuş ise o yolda devam edilir. Güçlüğü gidermede başarısız olan hatta daha artıran yol terkedilir ve bir diğer seçenek uygulamaya konur. Gerek fiziksek gerekse toplumsal çevreye uyumda karşılaşılan güçlükleri gidermede izlenen bu yolda başarı, güçlüğün kaynağı ve bunları giderecek yollar hakkında doğru ve ayrıntılı bilgi sahibi olmaya ve geçerli yolu buluncaya kadar eldeki seçenekleri denemeye hazır oluş derecesine bağlıdır. Fiziksek ve toplumsal yaşamla ilgili olgulardan kaynaklanan sorunların ve bunlara bulunmuş çözüm yollarının tanıtılması ve karşılaşılabilecek yeni sorunlara çözüm bulabilme becerilerinin geliştirilmesi okullarda çeşitli ders konularının amacını oluşturmaktadır. Ancak, bir kimsenin kendi

yaşamında karşılaştığı kişisel sorunlar hiçbir dersin konusu değildir. Bu rehberlik ve psikolojik danışma adı verilen hizmetlerin işidir. Rehberlik ve psikolojik danışma, bireye kişisel sorunlarının çözümü için gerekli olan olgusal bilgileri sağlayan, çeşitli özelliklerini tanıması için gerekli olanakları sağlayan ve bu bilgilerden yararlanarak özünü gerçekleştirebilmesine en uygun seçeneği bulmasına yardım eden bir hizmet alanıdır. Şu halde diyebiliriz ki, rehberlik hizmetleri, birinci derecede, bireylerin karar verme sorunlarına yardımcı olmaktadır. Karar verme, yukarıda da belirtildiği gibi, bir güçlüğü gidermede şu ya da bu seçeneğe yönelme meselesidir. Karar verme, problem çözme işleminin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. İnsan, hayatı boyunca pek çok konuda karar verir. Bazı konularda verilen kararların sonuçları bütün yaşamı etkileyecek güce sahip olabilir. Böyle dönemlerde insan kaygı ve bunalım yaşayabilir; yalnız olgusal bilgiye değil, psikolojik desteğe de ihtiyaç duyabilir. Rehberlik ve psikolojik danışma, psikoloji biliminin uygulama alanı olarak, bireylere bu desteği sağlamaya çalışmaktadır. Eğitimin, öğretim ve yönetim gibi geleneksel iki işlevinin yanında gelişmekte olan bir işlevi de öğrenci kişilik hizmetidir. Öğrenci kişilik hizmetleri genellikle öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık, serbest zamanları değerlendirme gibi ihtiyaçlarını giderecek yardımlar yanında, onların gizli güçlerini geliştirme, yetenek ve ilgilerine uygun okul ve meslek seçme, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabilme gibi, kişilik gelişimleri ve uyum sorunlarının çözümü için onlara yapılacak yardımları kapsamaktadır. Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı, öğrencinin eğitim ortamından en yüksek düzeyde yarar sağlayabilmesi için gerekli olanakları hazırlamak ve var olan engelleri kaldırmaktır. Bu durumda öğrenci kişilik hizmetlerinin, eğitim kurumlarında, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin amacına ulaşmasına yardımcı olan faaliyetler olduğunu söyleyebiliriz. Rehberlik de, öğrenci kişilik hizmetleri bünyesinde yer alan ve daha çok öğrencinin kişilik gelişimi ilgilenen bir hizmet alanıdır” (Kuzgun, 2000).

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç itibari ile bu durumda araştırmanın problem cümlesi; “Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları nasıldır?” oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi teşkil edecek etmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları hangi düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları yaşlarına göre değişmekte midir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları medeni hallerine göre değişmekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları branşlarına göre değişmekte midir?
6. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları mezun olmuş oldukları eğitim kurumuna göre değişmekte midir?
7. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları okullarındaki rehber öğretmen sayısına göre değişmekte midir?
8. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları aldıkları kurum içi seminerlere-egitimlere göre değişmekte midir?
9. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları okulun imkanlarına göre değişmekte midir?
10. Ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları görev sürelerine göre değişmekte midir?

1.3. Önem

Okulun dolayısıyla eğitimin en temel unsurlarından biri rehberlik ve psikolojik faaliyetler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okulun hedeflerini gerçekleştirmedeki rolleri

azımsanmayacak şekilde büyüktür. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine olumsuz görüşleri ve sergiledikleri tutumları eğitim ve öğretim sürecinde negatif etkisi olduğu aşikardır.

Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik sorunların çözüme kavuşması için öğretmenlerin, kişisel sorunlarının farkında olup bunlara yönelik ilk önce çözüm arayıp ve çözebilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenci odaklı problemlerin, sorun olarak gördükleri problemlerin özünde, okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin yeterli öneme sahip olmadığından ve uygulamada yeteri kadar önem verilmediğinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak, tutumlarına etki eden hal ve durumları ortaya çıkarıp belirlemek amaçlanmıştır. Tutumların ortaya çıkması veya belirlenmesi, öğretmenlerin performans seviyelerinin ortaya çıkmasına yardımcı olabilir. Öğretmenlere rehberlik ve psikolojik danışma konusunda okullar üzerinde yeni arayışlar, yeni strateji geliştirilmesinde bilimsel destekler verilmesi beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları gerçek düşünce ve fikirlerini gösterdikleri kabul edilmiştir.
2. Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ordu ili Ünye ilçesi devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen sonuçlar, deneklerin ölçeklere işaretledikleri cevaplar ile sınırlıdır.
4. Araştırma gerçekleştirilmiş olan istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

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

Öğrenci Kişilik Hizmetleri: “Öğrenci kişilik hizmetleri genellikle öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık, serbest zamanları değerlendirme gibi ihtiyaçlarını giderecek yardımlar yanında, onların gizilgüçlerini geliştirme, yetenek ve ilgilerine uygun okul ve meslek seçme, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabilme gibi, kişilik gelişimleri ve uyum sorunlarının çözümü için onlara yapılacak yardımları kapsamaktadır” (Kuzgun, 2000).

Rehberlik: “Rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır”(Kepçeoğlu, 1994; akt. Erkan vd., 2003).

Psikolojik Danışma: “Bireyin kendini tanıması ve anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için bu alanda yetişmiş uzman kişilerce bireye yapılan sistemli, bilimsel ve profesyonel bir yardım sürecidir” (Kepçeoğlu, 1999; akt. Bülbül, 2009).

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanı: “Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tümünden sorumlu olan ve bu hizmetleri yetki ile sunabilecek bilgi ve beceriye sahip profesyonel kişilerdir” (Kepçeoğlu, 1994; akt. Abbasoğlu, 2014).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Rehberlik

2.1.1. Rehberlik Nasıl Doğdu?

“Rehberlik, esas itibariyle Amerikan toplumunda doğup şekil kazanmış bir uygulamalı bilim dalı olmuştur. Amerikan toplumuna kaynaklık eden temel ideal ve felsefe, insan olarak kişiye büyük değer vermiştir. Geçen yüzyılın sonlarında, Amerikan toplumunda birçok eğitimci, düşünür ve vatandaşla, okulların, gençleri, bütün haklarını daha iyi kullanabilecek birer psiko-sosyal varlık olarak ve topluma katkıda bulunacak birer üretici olarak daha iyi yetişmeleri konusunda yakında ilgilenmeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak, bireysel eğitime, çocukların bio-psiko-sosyal ihtiyaçlarına ve toplumun ihtiyaçlarına dikkat artmıştır. Okul müfredat programlarının kuru bilgilerden kurtularak bu esaslara göre hazırlanmasına yönelik çabalar artmıştır. Böylece Amerikan okullarında rehberlik hareketi doğmuştur. Öğrenciyle birey olarak ilgilenen rehberlik hareketinin bir ürünü olarak da psikolojik danışma doğmuştur. Kişinin gelişmesine ve gelişmesini engelleyen problemlerin önlenmesine yardım işi, kişi ile psiko-sosyal bir atmosfer içinde karşı karşıya gelip onunla etkileşimde bulunmayı gerekli kılmaktadır. Bu suretle doğan danışma, toplumda bireylerin ruh sağlığı ile ilgilenmeyi de kapsayacak şekilde gelişip şekillenmiştir. Bir okula ilk defa danışman ataması 1898 yılında olmuştur. Jesse B. Davis, Detroit şehrinde bir lisede danışman olarak çalışmaya başlamıştır. Tabii bu atamanın gerçekleşmesini hazırlayan birçok fikir gelişmelerinin olmuş olacağı muhakkaktır” (Tan, 1992).

2.1.2. Rehberlik Nedir?

“Rehberlik, son yarım yüzyılın eğitim dilinde en çok kullanılan terimlerinden olup kişilik hizmetlerinden birisidir. Rehberlik, yeni bir olgu olmayıp insan toplumları kadar eskidir. İnsanlar çok eski çağlardan beri rehberlikle ilgilenmişler, birbirlerinin yardımcısı aramış ve karşılaştıkları zorlukları yenebilmek için başkalarının fikirlerine başvurmuşlardır. Bu tesadüfi bir rehberlik olup organize edilmiş bir rehberlik sayılmamaktadır. Toplumların

hayatındaki gelişme ve değişimleri, zorunlu olarak rehberlik anlayışını da değiştirmiş, çağımızda organize edilmiş bir rehberlik anlayışı okula girmiş, okul öğretim çalışmaları yanında yeni sorumluluklar yüklenmiştir” (Kantarcıoğlu, 1987).

“Rehberlik kişiyi hedef tutar. Onun kendi yeteneklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını ve çevresini anlamasına ve böylece bir birey olarak onları en üst seviyede kullanabilmesine yardım eder. Bireyin etkili bir şekilde kendi başına hareket edebilen bir varlık olmasına çalışır. Bireyin kendi başına hareket edebilen, olgun bir kişi haline gelebilmesi uzun bir etkileşimin ve oluşumun sonucudur” (Tan ve Baloğlu, 2006). “Okuyan öğrencilerin rehberlik hizmetlerine duydukları ihtiyacın belirlenmesidir” (Karagüven ve Cengizhan, 2005). “Rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır” (Kepçeoğlu, 1994; akt. Erkan vd., 2003).

“Rehberlik kelimesinin sözlük anlamlarından birinin de kılavuzluk olduğu bilinmekle birlikte, terim olarak aynı manaya gelmemektedir. Şöyle ki; kılavuzluk işini yerine getiren kişi, yani kılavuz, belirli bir işte becerili, yetkili ve sorumlu bir kişi olmakta ve o belirli işi diğer birey veya bireyler için bizzat yerine getirmektedir. Kılavuzluk, genellikle sınırları, anlamı belli bir işi, bu işi yapamayacak durumda olanlar için yapmak, yerine getirmek anlamını içermektedir. Branşı ne olursa olsun, hangi okulda görev yaparsa yapsın, bütün öğretmenler imkanları nispetinde öğrencilerine rehberlik yapmak ve onlara bu yolla da yardımcı olmak zorundadırlar. Çünkü, günümüz okullarında öğrencilere yalnızca bilgi kazandırmak yeterli değildir. Bilginin yanında onların ruhsal bakımdan da sağlıklı ve dengeli bir birey olarak yetişmeleri şarttır. Bunu sağlayabilecek en önemli vasıtalarından birisi ise rehberlik faaliyetleridir” (Öcal, 2004).

“Literatürde rehberliğin yüzden fazla tanımı yapılmasına karşın bunlardan hiçbirisi tek başına yeterli bir tanım değildir. Tanımlar arasında farklılıklar kadar kişilikler de görülmektedir. Rehberliğin disiplinler arası bir bilim olması tanımını güçleştirmektedir. Rehberlik kavramını tanımlama zorluklarının nedenleri şunlardır (Altıntaş vd., 2006):

1. Rehberlik uygulamalarının dayandıkları kuramlar farklıdır. Kuramlar arasında tam bir örtüşme yoktur.

2. Çağdaş eğitimin üçüncü boyutu olarak rehberlik öğretim ve yönetim hizmetleri ile tam bütünleşmemiştir.
3. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan personel arasında hem gördükleri eğitim bakımından, hem de uygulama becerileri bakımından geniş ayrılıklar vardır.
4. Disiplinler arası bir çalışma alanı olan rehberlik, davranış bilimleri araştırmalarından kendi bilim dalında yapılan araştırma ve uygulamalardan sürekli olarak etkilenmektedir.
5. Psikoloji ve psikiyatri gibi psikolojik danışma ve rehberliğe yakın alanlar hızla gelişmektedir. Bu alanlarla sınırlı açık bir biçimde çözülememesi rehberliğin tanımı ile ilgili kavramsal karmaşa yaratmaktadır.”

“Bireyde oluşmuş çarpık benlik kavramı, geçmişe ait bastırılmış yaşantılar ve yanlış öğrenmeler, kendini fark etmeyi engeller. Kendini fark eden, potansiyellerini tanıyan biri kendi dünyasına gerçekçi gözle bakabilir. Çevresine sağlıklı ve dengeli bir uyum yapabilir. Kendini gerçekçi algılayan birey, kapasite ve yeteneklerini en uygun düzeyde geliştirecek olanak ve ortamlara yönelecektir. Rehberliğin psikolojik danışma boyutunun işlevinde, bireyin kendisi ve çevresi hakkında edindiği bilgilerin özümsemesi ve doğru sağlıklı tercihler yapabilir bir kişi olmasına yardım vardır. Psikolojik danışma, danışmanla danışanlar arasında kurulan özel bir etkileşim yöntemidir. Bireysel ya da grupla yapılabilir.”

2.1.3. Rehberlikte Amaç Nedir?

Rehberliğin amacı aşağıdaki şekilde maddeler halinde sıralanabilir (Taneri, 1986):

- “1. Öğrencinin, okul içinde ve dışında kişiliğinden gelen veya çevrenin, toplumun etkileri sonucu ortaya çıkan problemlerini çözebilmek için en doğru, en uygun kararları alabilecek yeterliği kazanabilmesi,
2. Zihni, bedeni, sosyal yönlerden dengeli, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına uygun bir şekilde yetişebilmesi,
3. Yeteneklerini kavrayıp etkili bir şekilde geliştirebilmesi,
4. İlgi ve yetenekleri yönünde bir öğrenim programını seçerek yürütebilmesi,
5. İlgi ve yeteneklerine uygun bir işi veya mesleği tanıyıp seçebilmesi,

6. Çeşitli alanlarda beklenen uyumları sağlayabilmesi için gerekli tercihleri yapması, kararları alması, bunları planlaması ve uygulayabilmesi,

7. İnsanlarla iyi ilişkiler kurabilmesi ve hayata karşı olumlu bir tutum geliştirebilmesi,

8. Boş zamanlarını iyi kullanmada anlayış ve görüş kazanabilmesi husularında kendisine sürekli, sistemli ve etkili bir yardım sağlamak rehberlik çalışmalarının amacıdır.”

“Yaşamayı bir iş olarak kabul edersek, her işte olduğu gibi bu işte de başarılı ve mutlu olmak için bazı niteliklere sahip olmak gerekecektir. Bireylerin yukarıdaki tanımlarda önemli bir kısmına değinilen bu nitelikleri kazanımlarına yardım etme, rehberliğin amacıdır. Aşağıda “yaşama işinde” başarılı ve mutlu bireylerin sahip olması gereken niteliklerden bazıları verilmiştir.

- Verimli çalışma ve sınav becerileri.
- Zamanı iyi kullanabilme.
- Etkili karar verme, problem çözme ve plan yapma becerileri.
- Kendini tanıma ve kendini kabul.
- Etkili iletişim becerileri.
- Meslekleri tanıma.
- Kendi yetenek, ilgi ve kişilik özellikleri ile öğrenme konuları ve meslek arasında bağ kurabilme.
- Öğrenme ve çalışmaya yönelik olumlu tutumlar.
- Toplum hayatına uyum sağlayabilme ve katkıda bulunma için gerekli sorumluluk, başkalarına saygı ve yardımlaşma gibi değerler.

Tüm bu niteliklere ulaşmaları için bireylere verilen yardımların, bir diğer deyişle rehberliğin nihai amacını bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Hümanistik psikolojinin ortaya koyduğu kavram olan kendini gerçekleştirme ile kastedilen, bireyin bütün kapasitesini geliştirerek tam olarak kullanabilmesi ve daha verimli ve mutlu düzeye ulaşmasıdır” (Yeşilyaprak ve diğerleri, 1998; akt. Erkan vd., 2003).

“Kendiniz gerçekleştiren bireyler, psikolojik sağlığı yerinde olan çağdaş insanda bulunması gereken özelliklere sahiptir. Yeterli bir kişiliğe sahip verimli, gerçekçi bir ben kavramına sahip, insan değerlerine saygılı, onları benimseyici ve geliştirici, zamanı iyi kullanıp, geçmişten çok geleceğe yönelik, yaratıcı, kendine saygılı, kendini kabul eden,

duygularını açıklayan değişmeye ve yeni yaşantılara açık değişmekte olan bir dünyanın değişmekte olan bir parçasıdır. İnsanların ihtiyaçları fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme olmak üzere beş gruba ayrılabilir. Hiyerarşik sıralamada en altta fizyolojik ihtiyaçlar, en üstte kendini gerçekleştirme yer alır. Yani bir üst basamaktaki ihtiyacın giderilmesi için alt basamaktaki ihtiyaçların doyurulmuş olması gerekir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden rehberlik ve psikolojik danışmanın sorumluluk sınırları gösterilmiştir. Psikolojik danışmanın görevi, danışanın ihtiyaçlar hiyerarşisinde hangi basamakta kaldığını tesbit etmek, daha sonra en son basamak olan kendisini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Danışandan hız alan yaklaşımda danışmandan, beklenen üç görev, danışanı dikkatle dinlemek, kabul etmek ve empati kurmaktır. Danışmanın tutumu ait olma, sevgi ve saygı ihtiyaçlarını karşılıyorsa, danışma görevini yeterli şekilde yerine getirilmiş demektir. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılanmamış, yani birinci ve ikinci basamakta ihtiyaçları karşılanmamış olan danışanlara psikolojik danışma yararlı olmaz. Karnı aç, kalacak yeri olmayan öğrenci için, psikolojik danışma değil, rehberlik hizmeti gerekir. Rehberlik hizmeti öğrencinin ihtiyacı ile ilgili nesnel bilgilendirmeye ve yardıma dayalıdır” (Altıntaş vd., 2006).

“Rehberliğin anlamı, ilke ve kavramları, bütünü ile rehberliğin amacını yansıtır. Ancak, ayrı bir başlık altında rehberliğin amacını özetlemek gerektiğinde bunu rehberlik kuram ve uygulamaları ile erişilmek istenen bir sonuç olarak alma zorunluluğu vardır. Rehberlik çalışmaları ile erişilmek istenen bir sonuç olarak, rehberliğin amacı bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Günümüzde, kendini gerçekleştirme genel olarak psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki tüm hizmetlerin amacı olarak kabul edilmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik yardımının amacı olan kendini gerçekleştirme rehberlik alanında benimsenmiş, son yılların önemli kavramlarından biridir. Kendini gerçekleştirme, bireyi bir bütün olarak ele alan ve özellikle normal bireyin gelişimini inceleyen hümanistik psikoloji akımının geliştirdiği bir kavramdır. Üzerinde çok çalışılmış olmasına karşın bu kavram halen karmaşık bir kavramdır. Kendini gerçekleştirme kavramı ile ilgili bütün açıklamaları ve değişik görüşleri burada sıralama olanağı yoktur. Bu, ayrıca, bu kitabın ilgi sınırlarını da aşabilir. Günümüzde psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları ile erişilmek istenen bir sonuç gibi kabul edilen kendini gerçekleştirme kavramı, başlangıçta soyut bir kavram olarak algılanmış ve geniş biçimde eleştirilmiştir. Bunun için, kendini gerçekleştirme kavramı üzerinde geniş araştırmalar

yapılmış; kendini gerçekleştirmekte olan insanın çeşitli özellikleri sıralanmıştır. Bu özellikler bakımından uzmanlar arasında tam bir anlaşma sağlandığı söylenemez. Çünkü, listelenen özellikler arasında geniş binişiklikler bulunduğu gibi belirgin ayrılıklar da dikkati çekmektedir. Burada, rehberlik uygulamalarına ışık tutacağı düşüncesi ile kendini gerçekleştirmekte olan bireylerin genellikle kabul edilen ortak özelliklerinden bazıları sıralamak yeterli olabilir. Kendini gerçekleştirmekte olan bireyin taşıdığı özellikler, aslında, psikolojik sağlığı yerinde olan çağdaş insanda bulunması gerekli özelliklerdir. Bu özelliklerden genel olarak benimsenen bazıları şöylece özetlenebilir: Kendini gerçekleştirmekte olan birey daha yeterli bir kişiliğe sahiptir, daha verimlidir. Kim olduğunu gerçekçi bir gözle algıladığı gibi kim olabileceği hakkında daha tutarlı bir görüşe sahiptir. Kendini gerçekleştirmekte olan birey hem kendisi hem de başkaları hakkında iyi düşüncelere sahiptir; insan değerlerine saygı duyar; onları benimser ve geliştirir. Kendini gerçekleştirmekte olan birey zamanını iyi kullanır; geçmişten daha çok geleceğe dönüktür; yaratıcıdır. Kendine saygı duyar ve kendini olduğu gibi kabul eder; duygularını açığa vurmaktan kaçınmaz. Kendini gerçekleştirmekte olan birey değişmeye ve yeni yaşantılara açıktır. Kendini, değişmekte olan bu gerçek dünyanın yine değişmekte olan bir parçası gibi görür, vb. Kendini gerçekleştirme, birey için, kuşkusuz yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Her bireyin belirli bir dönemde belirli bir gerçekleşim düzeyi vardır Bu gerçekleşim düzeyinin zaman içinde olumlu yönde gelişmesi beklenir. İşte, psikolojik danışma ve rehberlik yardımının amacı da yukarıda sıralanan özellikler bakımından bireyin bu gerçekleşim düzeyini geliştirmek ve en uygun seviyeye çıkmasını sağlamaktır” (Kepçeoğlu, 1996).

2.1.4. Rehberlik İlkeleri Nedir?

“Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri belli ilkeler ışığında yürütüldüğünde amacına ulaşabilmektedir. Bu ilkelerden kasıt bütün rehberlik işlem ve süreçlerinde temel olan, yer alan esaslar, izlenmesi zorunlu gerçeklerdir” (Hıdır, 2010).

“Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, belli ilkeler ışığında yürütüldüğünde amacına ulaşabilmektedir” (Kuzgun, 1987, 1997; Kepçeoğlu, 1989; akt. Özdemir, 2008).

2.1.5. İlkelerle Rehberlik

“Rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşabilmesi için bazı ilkelerin benimsenmesi temel koşuldur. Rehberlik anlayışını oluşturan bu ilkeler aşağıda verilmiştir” (Kuzgun, 1988; Kepçeoğlu, 1994; Özoğlu, 1997; Doğan, 1997; akt. Erkan vd., 2003).

“Rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığınca son yıllarda yürürlüğe konulan yönetmeliklerde bu hizmet alanının ilkeleri de benimsenmiştir” (Öcal, 2004).

İlkelerle rehberlik hizmetleri, maddeler halinde şu şekilde sıralanır (Erkan vd., 2003):

“1. Her birey seçme özgürlüğüne sahiptir ve saygıya değer bir varlıktır. Rehberlik hizmetlerinin odağında birey vardır.

2. Rehberlik hizmetlerinden yararlanma gönüllülüğü gerektirir.

3. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde gizlilik esastır.

4. Rehberlik hizmetlerinin etkili biçimde gerçekleştirilmesi tüm ilgililerin katılım destek ve işbirliğini gerektirir.

5. Rehberlik hizmetleri tüm öğrencilere yöneliktir.

6. Rehberlik hizmetleri öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmelerine yöneliktir.

7. Rehberlik hizmetlerinden tüm hayat boyunca yararlanılabilir.

8. Rehberlik hizmetlerinde bireysel farklılıklara saygı esastır.

9. Rehberlik hizmetlerinde toplumsal sorumluluk da ihmal edilmez.

10. Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulur.

11. Her okulun rehberlik ihtiyaçları birbirinden farklıdır.

12. Rehberlik hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.”

2.1.6. Rehberlik Anlayışı Kavramı

“Rehberlik anlayışı kendine özgü bazı nitelikleri ile psikolojik danışma ve rehberlik alanının önemli kavramlarından biridir. Rehberlik anlayışı, özetle, rehberlikle ilgili temel ilkeleri ve kavramları anlama olarak açıklanabilir. Başka bir deyişle, rehberliğin temel

ilkeleri ve bu ilkelerle ilgili kavramlar rehberlik anlayışının ana unsurlarını oluşturmaktadır. Rehberlik çalışmaları ile yakından ilgili olan tüm yönetici, uzman ve öğretim personelinin yeterli ve ortak bir rehberlik anlayışına sahip bulunmaları psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarındaki başarıyı artıran önemli bir etmen olarak bilinmektedir. Nitekim, yapılan araştırmalarda psikolojik danışma ve rehberlik personelinin başarısını etkisi bakımından boyutlar sıralandığında kavramsal boyutun en başta geldiği anlaşılmıştır. Yani, öteki boyutlara oranla, sahip bulunduğu rehberlik anlayışı daha yeterli olan personelin psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında daha başarılı olduğu doğrulanmıştır” (Kepçeoğlu, 1996).

2.1.7. Rehberlik Anlayışını Oluşturan İlkeler

“Günümüzde rehberlik anlayışını oluşturan bir yığın geçerli bilgi bulunmaktadır. Ancak, bunları psikolojik danışma ve rehberliğin temelinde yatan ilkeler halinde gruplarken ortak bir ölçüt bulmanın sıkıntıları vardır. Hangi temel anlatımların ilke düzeyinde alınacağı ve hangi kavramların ilkeleri açıklamada kullanılacağı, kişisel tutumların ötesinde henüz belirli ölçütlere bağlanamamıştır. Bunun sonucu, literatürde rehberliğin ilkeleri ile ilgili türlü listelerle karşılaşmaktadır. Bu listeler arasında önemli ayrılıklar olduğu gibi geniş binişikliklerin de bulunduğu bir gerçektir” (Kepçeoğlu, 1996).

Ülkemizdeki yetkili rehberlik uzmanlarının kanısına dayanılarak sekiz ilke üzerinde genel bir anlaşma bulunduğu ortaya çıkmıştır. Rehberlik anlayışını oluşturan bu sekiz ilke şu şekilde sıralanabilir (Kepçeoğlu, 1996):

- “1. Rehberliğin temelinde insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl anlayış vardır.
2. Rehberlik uygulamalarında öğrenci ile yakından ilgili olan herkesin anlayış ve işbirliği içinde çalışmaları gerekir.
3. Rehberlik anlayışı, her türlü çalışması ile öğrenciyi merkez alan bir eğitim sistemini öngörür.
4. Rehberlik yardımının esası, öğrencilerin kendi kişiliklerini daha iyi anlamalarını, problemlerine çözüm yolları bulmada onların kendi kendilerine yeter bir duruma gelmelerini sağlamaktır.

5. Rehberlik bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olan bütün kapasitelerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun bir düzeyde geliştirmesi için öğrencilere yardım etmelidir.

6. Öğrencilere rehberlik yardımı verirken onları türlü yönleri ile tanımak gerekir.

7. Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olan alanlarda yoğunlaştırılmalıdır.

8. Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır.”

2.1.8. Rehberliğin Gelişmesini Etkileyen Etmenler

“Rehberlik yaklaşımının ve etkinliklerinin mevcut eğitim ve diğer toplumsal uygulamalarda yer almasının gerekip gerekmediği sık sık tartışılan ve üzerinde değişik fikirlerin belirtildiği bir konu olmaktadır. Özellikle ülkemizde eğitim sistemimizin ve uygulamalarımızın henüz eğitimin temel amaç ve ilkeleri çerçevesinde bütün vatandaşlara götürülemediği, fırsat eşitliğinin ve etkinlikler için gerekli kaynak ve olanaklar ile yeterli öğretmenlerin sağlanamamakta olduğu ileri sürülerek, öğretim, yönetim ve fiziksel olanakların yeterli olmaması gerçeği karşısında okullarda yeni örgütlenme, kaynak, eleman ve zaman öngören rehberlik hizmetlerine yer vermenin gerçekçi olmaktan çok bir lüks ve özentili niteliğini taşıdığı ileri sürülmektedir. Bu görüşü savunanların bulunduğu ve bu görüşün eğitim politikasında ve planlamasında etkili olduğu yaygın bir gözlemdir. 1970’lerin ilk yıllarında liselerde yer verilmeğe başlanılan rehberlik servislerinin gerektiği ve beklenildiği biçimde gelişmemesinin ve etkili olamamasının bir nedeninin de bu görüş olduğunu söylemek olasıdır” (Özoğlu, 2007).

20. Yüzyılda geleneksel eğitim anlayışı terk edilmeye başlanmıştır. Çünkü eğitimin artık değişen ihtiyaçlara ve yeni gelişmelere uyum sağlayamadığı, bireyin beklentilerine cevap vermediği eleştirileri ileri sürülmüştür. Geleneksel okullara yapılan eleştirileri şöyle sıralanabilir (Yeşilyaprak, 2000; akt. Başaran, 2008):

“1. Yalnız akademik başarıya önem vererek, insanların diğer doğal yeteneklerinin gelişmesini engellemektir.

2. Duygulardan soyutlanmış yüzeysel yaşantılarla yetindiği için kalıcı ve köklü davranış değişiklikleri sağlayamamaktadır.

3. Geleneksel eğitim daha çok bir yarışma ortamı yarattığı için öğrencilerin çoğunda yetersizlik duyguları oluşmasına yol açmakta, aynı zamanda güven ve dayanışma duygularını yok etmektedir.

4. Bireysel farkları dikkate almadığı için yetenek ve ilgileri geliştirmede yetersiz kalmaktadır.

5. Bireylere yaşama aktif uyum yapabilecek özellikler kazandırmada yetersiz kalmaktadır.

İşte bu eleştiriler sonucu 20. yy. ilk yarısında yeni fikirler, yeni gelişmeler doğrultusunda eğitimde de çağdaşlaşma akımı başlamış ve eğitim sistemi içinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik Hizmetleri yer almıştır.”

2.1.8.1. Sosyo - Kültürel ve Ekonomik Faktörler

“Ülkemizde, toplumsal değişim ve dönüşümün sonucu olarak, dış ve iç göçler arttı. Köy nüfusu hızla azalırken, kent nüfusu hızla çoğalmaya başladı. İnsanlar daha rahat yaşama isteği duymaya başladı. Tarım toplumu endüstri toplumu olma sürecine girdi. Toplumsal değişimin artması sonucunda, aile yapısı ve işlevinde de değişiklikler oldu. Büyük aile yerini, çekirdek aileye bırakmaya başladı. Geleneksel inançlar ve değer yargıları ile bilimsel dünya görüşü çatışmaya başladı. Tüm bunlar, rehberlik ve psikolojik danışmayı gerekli kılan bir dizi toplumsal ve kişisel sorunu ortaya çıkardı” (Bakırcıoğlu, 2005; akt. Abbasoğlu, 2014).

2.1.8.2. Meslek Seçiminin Zorlaşması

“Teknolojik gelişme ile birlikte ortaya çıkan endüstrileşme ve kentleşme olgusu, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini ortaya çıkaran koşulların başında gelmektedir. Endüstrileşme, çalışma hayatında çok köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Bunların en önemlisi meslek çeşidinin hızla artması ve uzmanlaşmanın gelişmesidir. Bu da meslek seçme durumunda olan bir gencin karşısında seçeneklerin artmasına yol açmıştır. Gerçi bir kimsenin dikkate alacağı seçenek sayısı gördüğü eğitimle sınırlıdır ama en olumsuz koşullarda bile kişinin önünde birden fazla seçenek bulunabilir. Ancak kişinin meslekleri algılayabilmesi ve kendisine uygun olanı seçebilmesi için onları yakından tanınması

gereklidir. Oysa, giderek karmaşıklaşan toplum yaşamında, yetişmekte olan gençlerin meslekleri görerek, yaşayarak tanınmasına olanak kalmamıştır. Bu nedenle, bu asrın başlangıcında, gençlere meslek olanaklarını tanıtmak üzere, önce okul dışında, daha sonra da okullarda sistemli hizmet verecek rehberlik örgütleri kurulmaya başlanmıştır. İlk meslek bürosunun kurulduğu yıl (1908) meslek rehberliğinin başlangıcı ve meslek bürosunun kurucusu Frank Parsons'da rehberliğin babası sayılmaktadır” (Kuzgun, 2006).

2.1.8.3. Kadının Çalışması ve Aile Yapısı ile Etkeninin Değişmesi

“Toplumumuzda çekirdek ailenin yaygınlaşması ile kadın daha fazla eğitim almaya başlamış ve dolayısıyla iş hayatında da daha fazla yer almaya başlamıştır. Ev ve çalışma hayatını eşleriyle birlikte paylaşan modern aile tipi, toplumsal değerlerin aktarılması ve çocukların sosyalleşmesi gibi fonksiyonları tam olarak yerine getirmede yetersiz kalmaktadır. Buna göre, yeni yetişen gençlerin, toplumsal değerlere uygun, verimli , etkili birer vatandaş olarak yetişebilmeleri için aileden başka, okul gibi, sosyal kurumlara da görev ve sorumluluklar düşmektedir” (Tan, 1992; akt. Abbasoğlu, 2014).

2.1.8.4. Felsefi Etkenler

“Bireye verilen değerlerin artması, ilerici eğitim anlayışının benimsenmesi, teknolojik, felsefi, sosyal ve psikolojik faktörler birbirleriyle etkileşim içindedir. Gelişen teknoloji ile, daha üst düzeyde insan gücü istenmekte buna bağlı olarak da eğitim sisteminde dönüşümler istenmektedir. Artık öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışının yerini, öğrenciyi merkez alan “ilerici” ya da “çağdaş” eğitim yaklaşımları almıştır. Bu anlayış bireyi duygu, düşünce, değerler ve bilişsel özellikleriyle bir bütün olarak görmektedir. Çağdaş eğitimde öğretmen, öğrencisinin her türlü gelişim sorunu ile ilgilenmekte, öğretim etkinliklerini onun ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarılma sorumluluğu duymaktadır. Yeni eğitim sisteminde bireyin merkeze alınması ile bireye verilen değerler sistemi artmış ve bireye verilen değerler sistemi arttıkça, bireylerin kendi ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda eğitim görmeleri hedeflenmiş, bu ilgi ve yeteneklerin tanınması için rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulmuştur” (Kuzgun, 2000).

2.1.8.5. Psikometride Gelişmeler

“Ölçme, bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle (özellikle sayı olarak) ifade

edilmesidir. Psikometrik kelimesi ise anlam olarak birçok ölçme tarzının performansını tanımlamak için kullanılır. İki temel psikometrik özellik güvenilirlik ve geçerliktir. Ölçmenin sınırlarını daha netleştirmek ve kafa karışıklığını önlemek için değerlendirmeden ayırmak gerekir. Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak ölçülen nitelik hakkında karara varma sürecidir. Sınırları daha netleştirmeye devam edersek, ölçme tanımlama, değerlendirme ise yargılama işlemidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırmasına dayanır” (Güleç, 2009).

“Bireylerin kendilerini tanımlarına yardım hizmeti olan rehberliğin gelişmesinde psikometri alanındaki çalışmaların önemli katkıları olmuştur. İnsanlar arasında sayılamayacak kadar çok yönden farklar olduğu her zaman ve herkes tarafından bilinen bir gerçek olduğu halde bu özelliklerin bilimsel yollarla ölçülmeye başlanması on dokuzuncu yüzyılın sonlarına rastlar. Duyum, algı gibi psikolojik süreçlerin bilimsel yöntemlerle incelenmesi 1878’de Leibzig’de kurulan ilk psikoloji laboratuvarında başlamıştır. Bu çalışmalar bireyler arasında uyarıcıları algılama yönünden önemli farklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu gelişmeler psikologların çalışmalarını farklar psikolojisi alanında yoğunlaştırmalarına yol açmıştır” (Kuzgun, 2000).

2.1.8.6. Demokratik Yaşamın Karar Verme Gücüne Sahip Bireyler Gerektirmesi

“Karar veren birey, beş tip başa çıkma yolunu kullanabilir. Baskın olan başa çıkma yolunu, bireyin dört temel soruya verdiği cevabı etkileyen, iç, dış etmenler (ipuçları) ve bireysel farklılıklar belirler. Karar veren her birey, başa çıkma tipleri arasında kararsızlık yaşayabilir. Çünkü bireyi etkileyen iç ya da dış etmenler dört temel soruya göre değişir. Temel sorulara verilen cevaplar değişmediği sürece, bireyin gösterdiği başa çıkma davranışı da değişmez. Model özellikle başa çıkma davranışında gözlenen değişimleri tahmin etmede yardımcı olabilir. Bu değişimlerin sebebi de dört temel sorudan herhangi birine verilen cevabı da değiştiren bilgi niteliği taşıyan yeni girdilerdir” (Tunç, 2011).

“Mesleki karar verme sürecinde ergenlerin pek çok kaynaktan yararlandığı ya da yararlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu kaynakların farkına varılması ve bunlardan yararlanılması mesleki olgunluğun gelişmesine katkıda bulunabilmektedir” (Özyürek ve Atıcı, 1995).

“Teknolojik gelişme daha çok bireyin temel okul eğitimi görmesini gerekli kılmakta ve buna olanak da sağlamaktadır. Gelişen teknoloji daha çok yetişmiş insan gücü gerektirmekte, demokratik yaşam daha bilinçli, tercihlerini daha akıllıca yapabilen bireylere ihtiyaç göstermektedir. Bunun için de zorunlu eğitim süreci giderek uzatılmaktadır. Doğru karar verme ailede, okulda ve diğer çevrelerde, bireyin diğer bireylerle ilişkilerinde karşılaştığı seçme ve karar verme fırsatlarında geçirdiği deneyimlerle gelişmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışma bireye karar durumlarında planlı ve sistemli yardımlar sağlayarak, onun karar verme becerisini geliştirmede katkıda bulunmaktadır” (Kuzgun, 2000).

2.2. Psikolojik Danışma

2.2.1. Psikolojik Danışma Nedir?

“Psikolojik danışma değişik bakımlardan ele alınabilir. Birincisi, danışma yapan kimsenin sunacağı bazı temel koşulları ifade eden bir yardım ilişkisi olmasıdır. İkincisi, bir dizi etkinlik ve yöntemi içermesidir. Üçüncüsü, özellikle ağır olmayan sorunları olanlara psikolojik danışma hizmetinin verilmesine özel olarak odaklaşan bir alan olmasıdır. Psikolojik danışma psikolojik bir süreçtir ve psikolojik danışma ile terapi arasında gerçekten geçerli bir ayırım yapılamamaktadır. Danışma psikolojisi, psikolojik danışmadan daha kapsamlı bir terimdir ve psikolojik eğitim ile müşavirliği de kapsamaktadır. Burada danışma psikolojisini tanımlama çabaları sunulmaktadır ve yeni bir tanım verilmektedir” (Nelson ve Jones, 1982).

“Günümüzde yoğunlukla okul ortamında gerçekleştirilmekle birlikte, özellikle son yıllarda toplumdaki değişimler ve gereksinimlere bağlı olarak, mesleğin serbest olarak icrası ile adalet, sağlık ve endüstri kurumlarında sunulması da giderek artmaktadır” (Yeşilyaprak, 2009).

“Psikolojik danışma burada tanımlandığı şekliyle; (davranış içsel veya dışsal, kendine yönelik veya kişilerarası, özel veya tüzel, kişisel veya sosyal olsun) davranışla ilgilidir ve bir davranış değişikliği sürecidir” (Egan, 1975).

2.2.2. Psikolojik Danışman Nedir?

“Eğitim-Öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren,

üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış kişilere Psikolojik Danışman denir” (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001; akt. Elmalı vd., 1995).

2.2.3. Psikolojik Danışmanın Amaçları

“Her insan çabasında, herhangi bir işin nasıl başarılacağı konusunda önce hangi işin başarılacağı açıklanmalıdır. Danışma için de aynı şey söz konusudur. Bu bölümün birinci amacı, danışmanın amaçları ve çabalarının sonunda başarmak istedikleri şeyleri açıklamaktır. Bunu yapmak için önce amaç kelimesinin anlamının açıklanması gerekir. Yazarlar aşağıdaki tanımı benimserler: amaç, kişinin olmasını arzu ettiği geleceğe ilişkin bir olaydır. Bu tanımla amaç ifadesinde 3 öge vurgulanmaktadır: (1) Kaynağı gelecektedir, (2) bir olayın tanımıdır, (3) bir değerlendirme durumunu vurgular. Amaç ifadesinin değer bölümünü anlamak özellikle önemlidir. Değer ifadesi gelecekteki olayın ya da hareketin arzu edilirliliği hakkında bir ifadedir. Asıl istenilen davranış her ifadenin “şöyle olması iyi olur” ya da “şöyle olması arzu edilir” sözleri ile başlamasıdır. “Şöyle yapılmalıdır” , “şöyle yapılsa iyi olur”, “şöyle yapılmasında yarar var” veya “şöyle olacağını umuyorum” gibi terimler birer değerlendirme durumunu vurgulamaktadır. Örneğin, “mantıklı olmayan bir şeyi benden istedikleri bir durumda daha belirgi bir tepki göstermek isterim” dediğin zaman kendiniz için bir değer durumunu ifade etmektesiniz. Şöyle de söyleyebilirdiniz: mantıklı olduğuna inanmadığım bir şey benden istenildiği zaman bunu kesin olarak reddetmem benim için daha iyi olurdu. Amaç ifadelerinin değerlendirme ifadeleri olduğu şeklinde yapılan bir gözlem, danışanla birlikte gerçekleştirilen özel amaçların belirlenmesinde son derece önemli bir tartışma konusu olacaktır” (Eisenberg ve Delaney, 1993).

“Psikolojik Danışma ve Rehberliğin öneminin anlaşılabilmesi için amacının iyi kavranması gerekir. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin önemi amacında gizlidir. Psikolojik danışmanın en önemli amacı bireyin kendisini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Kendisini tanıyan ve o doğrultuda gerçekleştiren birey, içinde bulunduğu toplumun değer yargıları ile ters düşmeyen, kim olduğunu gerçekçi bir gözle algılayan, kim olabileceği hakkında daha tutarlı bir görüşe sahip, insana ve onun değerlerine saygı duyan, zamanını iyi kullanan değişmeye ve gelişmelere açık olan insandır. Rehberlik ve Danışma Hizmetleri bu açıdan bireyin kendisini tanımasını, problemlerini çözebilmesini, kendine en

uygun seçimleri yaparak gerçekçi kararlar alabilmesini, kapasitesini en uygun düzeye geliştirerek, sağlıklı kararlar vermesini amaçlar. Bu amaçla rehberlik hayatın her alanında olduğu gibi eğitimin her kademesinde de vazgeçilmez çağdaş bir yardım hizmetidir” (Şenses, 2013).

Danışma süreci konusundaki bütün kaynaklar danışmanın özünün başkalarına yardım etmek olduğunu vurgular. Gerçekte de danışmanlık sık sık kişiye yardım mesleği olarak tanımlanır. Bu yüzden danışmanın sonuç amaçları danışmanların yaptıklarıyla değil, fakat yaptıklarının sonucu olarak danışanlara nasıl yardımcı olduklarının açıklaması ile tanımlanabilir. Danışma insanlara amaçlarına ulaşmalarında yardımcı olan bir kişilerarası ilişki sürecidir. Danışmanın yardımcı olabileceği konulardan bazılarını şu şekilde sıralanabilir (Eisenberg ve Delaney, 1993):

- “benliği anlamak
- bugün ve gelecek hakkında bilgi sahibi olmak
- önemli kişisel kararlar almak
- başarabilecek ve büyümeyi hızlandırabilecek kişisel amaçlar belirlemek
- istenilen, fakat gerçekleştirilmesi mümkün olan bir gelecek kavramı oluşturmak için planlar yapmak
- kişisel ve kişilerarası problemlere etkili çözümler getirmek
- etkisiz davranışları daha etkili davranışlara dönüştürmek
- çevresel zorluklar ve yaşam şartları ile baş etmek
- kaygı, suçluluk, kendini küçük görme, yalnızlık, yabancılaşma, ümitsizlik ve kendine güvensizlik gibi benliği bozan (selfdefeating) ve olumsuz duygulara yol açan durumları kontrol altına almak
- kişiler arasında etkili ilişki kurma yollarını öğrenmek ve vurgulamak
- önemli kişisel kararlar verebilmek için karar verme sürecinin temel gereklerini öğrenmek ve bundan yararlanmak
- benlik için bir beğeni ve saygı duygusu kazanmak ve kişinin temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek olduğu konusunda iyimser olmak.”

“Psikolojik danışma kuramları içinde buldukları kültürel bağlam, zaman, tarihsel gelişimler, teknoloji ve farklı bilimsel alanlardaki ilerlemeler, yasalar ve danışanların zaman içinde değişen ihtiyaçları doğrultusunda değişir ve farklılaşır. Bazen farklı kuramlar

bütünleşir bazen de farklı alanlardan bilgiler bütünleştirilerek yeni kuramlar ortaya çıkar. Güncel veya yenilikçi olarak adlandırılabilir bu kuramlar, psikolojik danışma bilgi ve becerilerini daha üst düzeyde kullanmayı sağlayacak kuramsal ve uygulama bilgilerini içermektedir. Türkiye’de daha genç bir alan olan psikolojik danışma ve rehberlik alanı ve psikolojinin gelişimleri paralellik gösterir. Ruh sağlığı ve psikolojik yardım tarih boyunca gerek hayır kurumları gerekse dini kurumların içinde varolmuştur” (Terzi ve Tekinalp, 2013).

“Psikolojik danışma ve rehberlik alanının ve psikolojik danışmanlık mesleğinin politik ve sosyal olarak etkinliğinin artması için geleceğin psikolojik danışmanları, psikoloji ve psikolojik danışmaya ilişkin geleneksel yönelimlerini sürdürmenin yanı sıra, sosyolojik, antropolojik, politik ve tarihsel yönelimler konusunda daha iyi bir donanıma sahip olmak durumundadır. Meslek elemanlarının yetişme sürecinde yeterli donanımı kazanmaları ve sürekli eğitim ile kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve güçlü bir mesleki kimliğe sahip olmaları; PDR hizmetlerinin bireyi ve toplumu dönüştürmede daha etkin bir araç olabilmesini güçlendirecektir” (Yeşilyaprak, 2009).

“Danışma konusunda yapılan araştırmalar danışanın çabaları için dört eğilim önermektedir: (1) kişilere önemli kişisel kararlar almalarında yardımcı olma (2) kişilere problemlerini çözebilmelerinde yardımcı olma, (3) gizil güçlerini engelleyici davranışları azaltmalarına yardımcı olma, (4) sağlıklı kişisel gelişimi hızlandırma. Kişisel karar verme konusunda bir yardımcı olan danışman, 1909’da Frank Parsons’un belirttiği gibi, gelişmiş, sanayileşmiş bir toplumda, insanların istek ve yeteneklerine uygun bir meslek seçimi konusunda da önemli bir yardımcıdır. Uygun bir meslek seçimi, kişilerin yardıma gereksinim duydukları önemli bir problemdir. Meslek seçimi ile ilgili sorunlar çoğu kez, daha derinde yatan sorunların bir yansımasıdır. Kişisel ve kişilerarası problemlerin çözümünde yardımcı olan danışmanın rolü, meslek seçimi konusunun doğal bir uzantısıdır, ayrıca problemlerinde insanlara yardımcı olma ve karşılaştıkları kişisel ve kişilerarası sorunları çözme konusunda bir yardım modeli geliştiren Carl Rogers’ın çalışması ile danışmanın rolü daha da artmıştır. Rogers’ın modelinin önemli bir varsayımı da, kişinin benliği konusunda bilinçlenmesinin sorunların çözümünde; yaşamın güçlüklerine karşı dayanıklı olmada, eskisinden daha tutarlı yeni davranışlarda bulunma ve kişisel gelişme konusunda etkili olduğudur. Bazıları, insan doğası, gelişme ve değişme konusundaki eleştirel ilkeler ve etkili uygulama yaklaşımları konusunda Rogers’la aynı görüşü paylaşmasalar da,

davranışçıların bu konudaki görüşleri, danışmanın, istenmeyen ve benlik gelişimini engelleyen davranışları azaltma ve gelişimi hızlandırıcı davranışlar kazanma konusunda danışana yardımcı olan bir kişi olduğu görüşünü destekler.

Bu görüşlerin her ikisi de, insanlara, güçlüklerini yenme, yaşamlarındaki eleştirel durumlara karşı etkili davranışlar geliştirme ve mantıklı kararlar verme konusunda yardım etmenin de benlik gelişimini hızlandıran deneyimler olduğunu göstermektedir. Herhangi bir birey için danışma deneyimi, bir anda, sorunların çözümü, karar verme yeteneğinin oluşumu ve benlik gelişimi için uygun bir ortam, haline gelir. Özel durumlarda sorunlardan biri diğerinden daha önemli olsa bile, bütün danışma oturumlarında gerçekleştirilen uygulamalar hem danışan hem de danışman için birbirlerini anlama sürecinin oluşmasına hizmet eder. Bu algılama danışma amaçlarının belirlenmesinin doğal bir ortamda gerçekleşmesini ve danışanın, danışmanı insanlara yardım etmeyi amaçlayan bir kişi olarak değerlendirmesini sağlar. Etkinliğin temelini oluşturmada sık sık grupta danışma ortamlarından yararlanılır” (Eisenberg ve Delaney, 1993).

2.2.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Türkiye Tarihi

“Türkiye’de okullarda PDR hizmetleri 2524 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001) çerçevesinde yürütülmektedir. Bu yönetmeliğin amacı, il/ilçe düzeyinde PDR hizmetlerinin ve bu hizmetlerin verildiği rehberlik ve araştırma merkezleri ile eğitim-öğretim kurumlarındaki PDR servislerinin kuruluş ve işleyişine ilişkin esasları düzenlemektir. PDR Hizmetleri Yönetmeliğinde PDR hizmetlerinin okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yürütüldüğü belirtilmektedir. Ayrıca okul müdürü, okul rehber öğretmeni (psikolojik danışman) , sınıf rehber öğretmeni ve diğer öğretmenlerin görev tanımları yapılmış ve PDR hizmetine işbirliği içerisinde olmaları gerektiği belirtilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2001). Bir başka deyişle, okullarda yürütülen PDR hizmetlerinin etkili olabilmesi için ; okul müdürlerini, rehber öğretmenleri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri de içine alan bir takım çalışması gerekir. Bu takımdaki herkesin rehberlik hizmetleri ile ilgili paralel görüş ve algıya sahip olması, hizmetlerin etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır. Hızla değişen bir ortamda okulları başarılı bir biçimde gelecek yüzyıla taşıyacak bu takımın lideri olan müdürlerin okulu ve toplumu çok iyi tanımaları, okulun başarılı olabilmesi için liderlik yapmaları ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri, okuldaki

öğretmen ve psikolojik danışmanlarla işbirliği içinde olmaları beklenmektedir” (Karip ve Köksal, 1999; akt. Karataş ve Baltacı, 2013).

Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik kavramı ve uygulamalarındaki gelişmeler maddeler halinde şöyle özetlenebilir (Kepçeoğlu, 2004):

“1. Rehberlik ve fikir kavramı eğitimimize 1950’lerde girmeye başlamıştır. 1951-1956 yılları arası eğitim sistemimizde rehberlik çabaları bakımından çok hareketli bir dönem olmuştur (Tan, 1974). Bu dönemde Türk-Amerikan işbirliği içinde, bir yandan Amerikalı uzmanlar eğitim sistemimizde incelemeler yapmak üzere Türkiye’ye davet edilirken , öte yandan ülkemizdeki bazı eğitimciler Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzmanlaşmak üzere Amerika’ya gönderilmişlerdir.

2. Rehberlik konusunda ülkemizde 1951-1958 yılları arasında görülen hızlı çalışmalar ve gelişmeler daha sonra duraklamıştır. Bu duraklamada türlü etmenlerin etkisi olmuştur. Bunlar arasında, yetişmiş personel yokluğu, yetkililerdeki inanç ve bilgi eksikliği, parasal desteğin bulunamayışı, vb. sayılabilir. Ancak, rehberlik fikir ve kavramı ülke düzeyinde yayılmaya, yeni hazırlanan program ve yönetmeliklerde etkisini göstermeye devam etmiştir. Bu arada, örneğin, VII. Milli Eğitim Şurası rehberlik çalışmaları ile ilgilenmiş, ortaöğretim okullarında “grup öğretmenliği” kavramı benimsenmiştir.

3. Sosyal bilimlerin çeşitli dallarında yüksek öğrenim gören gençlerin Milli Eğitim Bakanlığı’ndan görev istemeleri eğitim uzmanlığında Psikolojik Danışma ve Rehberlikle ilgili yeni görev alanlarının doğmasını sağlamıştır.

4. Ülkemizde okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamalarının başlatılması bakımından İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve VIII. Milli Eğitim Şurası önemli bir dönüm noktası olmuştur.

5. 1970-1971 öğretim yılı okullarda planlı ve programlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamalarının başlatılması ve okullara rehberlik personeli atanması bakımından Türkiye’de Psikolojik Danışma ve rehberliğin gelişim sürecinde çok önemli bir yıl olmuştur.

6. Okullarda başlatılan Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamalarına paralel olarak eğitim sistemimizde rehberliğin önemini ve yerini belirleyen gelişmeler de devam etmiştir.

7. IX. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamalarına yeni ve önemli boyutlar kazandırmıştır. Ülke düzeyinde bütün orta dereceli okul programlarında rehberlik çalışmaları için haftada iki saatlik bir süre ayrılmıştır. Bu karar rehberlik çalışmaları için gerekli olan zaman sorununu çözmeye önemli bir adım olmuştur.

Bir yandan okullardaki uzmanlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamaları genişlerken, 1974-75 öğretim yılında, bu kez, bütün orta dereceli okullarda “yaygın” rehberlik çalışmaları başlatılmıştır.

8. Okullardaki rehberlik uygulamaları genişlerken bazı yüksek öğrenim kurumlarımızda da Psikolojik Danışma ve Rehberlik dalında lisansüstü düzeyde akademik programlar başlatılmış; bu dalda ayrı bölümler kurulmuştur. Ülkemizde 2547 sayılı Yükseköğretim kanunu ile 1981 yılında yükseköğretimde yapılan yeni düzenlemeler sonucunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı eğitimde psikolojik hizmetler anabilim dalları içinde bir bilim dalı olarak yerini almış; Psikolojik Danışma ve Rehberlikte lisans programları başlatılmıştır.”

“Üniversitelerdeki PDR ile ilgili lisans programlarının adı zaman içinde Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Psikolojik Danışma ve Rehberlik olarak çeşitli değişikliklere uğramıştır. Bu programların adında bir birlik sağlama gereği duyulmuş ve tümünün adı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı olarak belirlenmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversite öğretim üyelerinin katılımıyla Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı gerçekleştirilmiş ve 2007 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı YÖK'ün belirlediği bir şablona oturtularak uygulanmaya başlanmıştır” (Giorgetti vd., 2012; akt. Abbasoğlu, 2014).

2.3. İlköğretimde Rehberlik Programı

“İlköğretim kavramı 6-14 yaşları arasındaki çocukların devam etmesi düşünülen öğretim sürecini ifade eder. İlkokullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik yaklaşık 50 yıldır varlığını sürdürmekte ve Amerika Birleşik Devletlerinde yaklaşık olarak 22.000 ilkokul danışmanı görev yapmaktadır. Ülkemizde 1990'lı yıllardan bu yana, ilköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin sunulması konusunda ilgi yoğunlaşmıştır. Özellikle de, ilköğretim okullarında rehberlik gereksinmesi, özel eğitimcilerimizin çabaları ile gündeme getirilmiş

olup, rehberlik ve araştırma merkezlerinin kuruluşu ile ilköğretim düzeyinde örgütlü rehberlik hizmetlerinin uygulanmasına başlanmıştır” (Kaya vd., 2000).

“İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin kapsamı 24367 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 12. Maddesi ile belirlenmiştir. İlköğretim birinci kademedeki öğrenimin belirgin bir özelliği, bir sınıfın eğitim sorumluluğunu tek bir öğretmene üzerine almıştır. Öğretmen, her ders aynı öğrencilerle beraber çalışmaktadır. Onları hem daha yakından tanımak, hem de onları gerek öğretimi gerekse hal ve tutumu ile daha çok etkilemek olanağına sahiptir. Diğer bir özellik de, bu yıllarda öğrencilerin problemlerinin henüz derinleşmemiş olmasıdır. Bu sebeple, bu dönemde rehberlik programı, öğretmene daha çok dayanacaktır” (Tan ve Baloğlu, 2006).

“Herhangi bir hizmet alanındaki temel anlayış o hizmet alanındaki diğer süreçleri de belirlemektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında da başlangıcından bugüne kadar önemli gelişmeler yaşanmış ve yeni anlayışlar ortaya çıkmıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik anlayışında meydana gelen bu gelişmelere bağlı olarak PDR hizmetlerinin içeriği ve uygulama modelleri de değişip gelişmiştir” (Altıntaş vd., 2008).

“Üç buçuk-dört yaşlarında dış çevre ile kurduğu ilişkilerle toplumsallaşmaya başlayan çocuğun, bu erken dönemden kaynaklanan bazı davranış örüntülerini, yetişkinlik dönemlerine kadar götürdüğü psikologların çoğu tarafından kabul edilmektedir. Aslında ideal olan, rehberlik hizmetlerinin formal eğitim yıllarından da önce etkin bir şekilde başlamasıdır. Ancak yaygın ve sistemli bir biçimde rehberlik çalışmalarını bu denli erken başlatmak, içinde bulunduğumuz koşullarda olanaksız görüldüğüne göre, hiç olmazsa ikinci çocukluk döneminde yani ilkokul yıllarında rehberlik çalışmalarını başlatmalıyız. Çocukluk dönemlerinde okul yaşantıları sırasında kazanılan tutum ve davranışlar, tüm yaşantı boyunca yer alan öğrenme eğilimlerinin belirleyicilerinden olacaktır. Formal eğitimin ilk dönemi olan ilkokul yıllarındaki yardım ve teşvik, öğrencilerde öğrenmeye yönelik bir güdülenme ve istendik bir tutumun oluşmasında da yardımcı olur. Öte yandan, formal eğitim yılları içinde çocuklarımızın akademik olduğu kadar duygusal ve sosyal olarak da sağlıklı ve tam potansiyelle gelişmelerine olanak sağlamak, biz yetişkinlerin özellikle de eğitimcilerin önde gelen görevlerinden olmalıdır. Bu noktada da rehberlik hizmetleri eğitimcilerin en büyük yardımcısı olacaktır” (Akman, 1992).

İlköğretim rehberlik servislerinin daha çok üzerinde duracağı etkinlik gruplarını şöyle sıralanabilir (Tan ve Baloğlu, 2006):

“1. Bireyi tanıma: İlköğretim yıllarında devamlı olarak gelişen çocuğu nesnel olarak tanımak, rehberlik programının en önemli çabalarından biridir. Devamlı gelişim oluşumu içindeki çocuğun, gelişim doğrultusunu yordayabilmek (ön- tahmin yapabilmek) , gelişimini engelleyici faktörlere karşı önlemler alabilmek, onun özel niteliklerini zamanında saptayarak gerekli gelişim ortamını sağlayabilmek ve kendi hakkında gerçekçi bir görüş geliştirebilmesine yardım edebilmek gibi amaçlara ulaşabilmek için birey hakkında sistemli ve nesnel bilgi toplamak gerekmektedir. Bu amaçla sınıf öğretmeni, her çocuğu gözlemler ve gerekli testleri uygular. Çocukla okul öncesi gelişimine, ev ortamına, ailenin gözlemlerine ilişkin veliler ve başka kaynaklardan bilgiler toplar. Bu bilgileri, sistemli bir şekilde değerlendirir ve toplu dosyaya kaydeder.

2. Öğrencinin kendisini nesnel bir şekilde tanıması: Çocuğun kendisi hakkında da gerçekçi bir fikir geliştirmesi, onun gelişim oluşumunun bir parçasıdır. Kendi yetenek ve imkanlarını bilmesi, ona gelişim hedefleri sağlayacaktır. Hatta, birçok konularda kendine güvenini arttıracaktır.

3. Öğrencilerin ihtiyaç ve problemlerini saptamak: Öğretmen, öğrenciler hakkında topladığı bilgilerle, öğrenci ihtiyaç ve problemleri hakkında da fikir sahibi olabilir. Ayrıca, bu konuda yapacağı taramalarla anlamlı ihtiyaç ve problemler belirlenir. Uyum problemi olan öğrenciler belirlenir. Bu tarama çalışmaları, doğal olarak, ihtiyaç ve problemleri karşılamak için bir şeyler yapma çabalarına yol açmalıdır.

4. Özel eğitime muhtaç ve üstün yetenekli çocukların erken belirlenmesi: Bu gibi çocuklar ne kadar erken belirlenirse, o kadar etkili önlemler almak mümkün olacaktır. Böylece, bireyin daha iyi ve uygun bir şekilde gelişimine imkan tanınmış olacaktır. Rehberlik programı bu gibi çocukları erken yaşlarda keşfeder ve gerekli önlemleri alır.

5. Çocukların gelişimini destekleyen bir sınıf atmosferi sağlanması: Öğretmen, kullanacağı öğretim metodları, işleyeceği konular ve genel tutumu ile her öğrenciye gelişebileceği, kendini tanıyabileceği ve kendisine gerekli sosyal becerileri kazanabileceği bir sınıf ortamı hazırlamalıdır. Böyle bir ortamın en büyük özelliği, bireysel farklara cevap verebilmesidir.

Her çocuk, böyle bir ortamda, kendine güven geliştirmeli, birlikte çalışmayı, fikirlerini karşısındakine anlatabilmeyi ve başkalarını da farklı yönleri ile kabul edebilmeyi öğrenmelidir.

6. Öğrenim ve mesleklerle ilgili bilgiler verme: Bu devrede çocuklar, öğrenim yapmanın ve bir iş sahibi olmanın önemini kavramalıdır. Okuma, yazma, konuşma ve temel matematik gibi becerilerin öğrenildiği bu devrede, özellikle bu konularda tedavici (remedial) bir eğitime ihtiyacı olan çocuklarla özel olarak ilgilenilmelidir. Teşhis edici testlerle bu tip çocukların okuma ve matematik alanlarındaki eksiklikleri belirlenerek, bu konularda desteklenmelidirler. Bu tür tedavi edici önlemler alınmadığında, bireylerin ilerleyen eğitim- öğretim hayatları tehlikeye girecektir.

Meslek bilgilerine gelince, işlenen çeşitli ders konularında çalışmaya karşı olumlu tavırlar ve istekler geliştirilmelidir. Bir meslek hakkında derinlemesine bilgi vermek yerine, meslek sınıfları kategorileri hakkında bilgiler verilmelidir. İşyerlerine geziler düzenlemek, verilen kurumsal bilgileri destekleyecektir.

7. Psikolojik danışma: Çocuğun gelişimine doğrudan ve bireysel yardım gerektiğinde, çocukla karşılıklı konuşmalar yapılır. Bu yaş grubu çocukları ile çalışırken unutulmaması gereken bir nokta, çocukların kendilerini ve problemlerini sözel yollarla ifade etmekte zorluk çekebilecekleridir. Belki oyun terapisi veya resimle tedavi gibi metotlardan yararlanılarak psikolojik danışma etkinlikleri yürütülebilir. Daha önce de işaret edildiği gibi, ilköğretim yıllarında, genellikle derinlemesine psikolojik danışma etkinliklerine pek ihtiyaç duyulmayacaktır. Olduğunda ise, bu çeşit vakalar başka yetkili kaynaklara havale edilebilir. Bazı velilerin de çocukla birlikte psikolojik danışmaya katılımına ihtiyaç olabilir. Çocuk için veliye psikolojik yardım gerekebilir.

8. Müfredat programına katkı: Öğrenciler hakkında detaylı bilgilere sahip rehberlik programı, müfredat programı geliştirilmesinde ve yenileştirilmesinde program yapıcılara ve yöneticilere birçok somut bilgiler ve görüşler vererek müfredatın çocuk ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesini sağlayabilir.

9. Velilerle çalışma: İlköğretim rehberlik programı, velilerle sıkı bir bağlantı kurmak zorundadır. Burada iki önemli amaç vardır: Çocuk, zamanın önemli bir kısmında ailesi ile beraberdir. Çocuk hakkında daha detaylı bilgi sağlamada ailenin büyük yardımı olabilir.

Aile, doğal olarak, bilgi için başvurulacak önemli kaynaklardan biridir. Diğer taraftan, çocuk hakkında nesnel ve sistemli bilgileri aileye sağlayarak, ailenin, çocuğu daha gerçekçi bir gözle görebilmesine, çocuğu olduğu gibi kabul etmesine ve çocuğun gelişimi ve geleceği için gerekli önlemleri zamanında almasına yardım edilir. Bu sebeple, velilerle sistemli bir şekilde görüşme ve beraber çalışma ilköğretim rehberlik programında özel bir yer tutar.

10. Görev-içi eğitim çalışmaları: Rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerini yürütecek öğretmenin, daha etkili olabilmesi için rehberlik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Bu, özellikle ilköğretim rehberlik programının önemli bir hizmet grubudur. Çünkü rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerinin çoğu öğretmenlerin omuzlarındadır. Görev-içi eğitim çalışmaları, velileri de içine alabilir.”

“İlköğretim düzeyinde çocuğa düzgün konuşma, okuma ve yazma, özetleme, hesaplama gibi temel becerilerin kazandırılmasının yanı sıra kişilik gelişimi de önemlidir. Bu nedenle rehberlik hizmetleri kapsamında çocuklarda gelişim isteği uyandıracak bir sınıf ortamı oluşturulmasına yönelik etkinlikler geniş yer tutar. Öğrencilerin kişisel gelişimini sağlamaya yönelik olarak özgüven kazanma, olumlu bir benlik kavramı geliştirme, başkaları ile dengeli ilişkiler içinde birlikte yaşamayı öğrenmesinde böyle bir ortamın önemi büyüktür. Bu ortamı oluşturmada gerekli olan rehberlik etkinlikleri, eğitim süreci içinde planlanıp gerçekleştirilecektir. Daha önce açıklanan gelişimsel rehberlik yaklaşımı, organize edilmiş ve planlı bir programı gerektirir. Bu program öğrencilerin gelişimleri ile ilgili genel ve özel amaçlara sahiptir. Amaçların gerçekleşmesine yönelik rehberlik üniteleri söz konusudur. Program öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişimlerini esas alır ve eğitimin insani boyutu ile öğrenme koşulları üzerinde yoğunlaşır. Böyle bir program ardışık ve esnek bir yapıya sahiptir. Rehberlik hizmetleri 1950’li yıllardan itibaren eğitim sistemimizde denenmeye ve yer almaya başlamıştır. Bu hizmetlerin ortaöğretim kademesinde başlatıldığını ve uzun yıllar ortaokul ve liselerde yürütüldüğünü söyleyebiliriz. İlk bölümde söz edildiği gibi 1974-75 öğretim yılından itibaren tüm orta dereceli okullarda yönetmeliklerce belirlenen esaslara göre yaygın rehberlik hizmetlerine başlanmıştır.” (Yeşilyaprak, 2005).

“İlköğretim yıllarında da meslek bilgilerine ihtiyaç olacağı açıktır. Fakat bu yıllarda çocuğa yapılacak mesleki rehberlik ve danışma daha geneldir. Çocuk, iş dünyasının genel

hatları, yani genel iş grupları hakkında bilgi sahibi yapılıır. Ortaöğretimde ise genç belli bir işe girme hazırlığı içindedir. İlköğretim rehberlik programında bilgi servisinin ağırlık noktası, bireyi tanımak ve bireyin kendini gerçekçi bir şekilde anlamasına yardım etmek için ona kendi hakkında toplanmış nesnel bilgileri vermektir. Psikolojik danışma hizmetleri, danışmanın terapi etkinliklerini ortaöğretimdeki kadar gerekli kılmamaktadır. Çocuğun problemi henüz başlangıç aşamasında, kökleşmemiş ve karmaşıklaşmamış olduğundan sınıf öğretmeninin kısa süreli psikolojik danışma çalışmaları ile veya grupta çözülebilir. Yerleştirme hizmetleri, ilköğretim öğrencisini bir işe yerleştirmekle değil ; bir birey olarak olgunlaşma ve sosyalleşme oluşumu içindeki çocuğun, bir yukarı olgunluk seviyesine geçmesine ve oraya uyum sağlamasına yardım işiyle ilgilenir. Örneğin, çocuğun ev çevresinden okul çevresine geçişi önemli bir basamaktır. Buradaki oryantasyon etkinlikleri çocuğun ileriki öğrenim hayatını etkileyebilecek değerdedir. Sonucu- izleme hizmetleri de daha çok çocuğun gelişim basamaklarındaki uyum durumu ile ilgilenir. Buna karşılık ilköğretim rehberlik programı, kendine özgü bir hizmet grubuna daha sahiptir. Bu tür hizmetler de velilerle birlikte çalışma etkinlikleridir” (Tan ve Baloğlu, 2006).

2.3.1. Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

“Kuşkusuz bir eğitim kurumunda PDR hizmetlerinin etkin ve nitelikli olmasında psikolojik danışmanların nitelik ve niceliği önemli olmakla birlikte kurumun havasını ve üretimini doğrudan etkileyecek yöneticilerin görüş ve tutumları da son derece önemli görülmektedir. Eğitim yönetimi alanındaki güncel gelişmeler, yönetici nitelikleri içinde liderlik becerilerini daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Lider yönetici özellikleri ise büyük ölçüde insana dair kabuller ve etkileşimlerle ilgili olmaktadır. Bu yönüyle okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin gerekliliğine ve işlevselliğine olan inançları ele alınmaya değer bir konu olmaktadır. Okul PDR hizmetlerinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için, fiziksel ortamı hazırlamak, kullanılacak araç ve gereci sağlamak, PDR hizmetleri yürütme komisyonunu kurmak, okul PDR hizmetleri yürütme planının hazırlanmasını sağlamak ve uygulanmasını izlemek, hizmetlerin her sınıf seviyesinde yürütülmesi için sınıf rehber öğretmenlerini görevlendirmek, PDR hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi için tedbirler almak ve gerekli kayıt ve raporların hazırlanmasını sağlamak şeklinde özetlenmiştir” (Gündüz vd., 2014).

Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları modeli ise

Program modeli, temel ilkelerle maddeler halinde şu şekilde özetlenebilir (Erkan vd., 2006):

- “1. PDR hizmetleri sadece problem yaşayan öğrencilere değil, tüm öğrencilere yöneliktir.
2. Gelişimsel rehberlik yaklaşımı organize edilmiş ve planlı bir müfredatı gerektirir. Bu müfredat, okulu ve çevresini tanıma, kendini ve başkalarını tanıma, tutumları ve davranışları anlama, karar verme ve problem çözme, kişiler arası ilişki ve iletişim becerileri, okul başarısı becerileri, mesleki farkındalık, eğitimsel planlama ve toplumsal katılımı vb. kapsamaktadır.
3. Gelişimsel rehberlik, müfredatları farklı yaşlardaki öğrencilerin düzeylerine dayalı olarak ardışıklık özelliği gösterir ve esnek bir yapıya sahiptir. İhtiyaç ve imkânlarla göre değişik düzenlemeler yapılabilir.
4. Gelişimsel rehberlik, okuldaki eğitimsel süreçler bütününe tamamlayıcı bir parçasıdır ve PDR programı akademik programlarla bağlantılı ve etkileşim hâlinindedir.
5. PDR programından beklenen verimin alınabilmesi için okuldaki tüm personelin katılımı ve iş birliği gerekir.
6. Gelişimsel rehberlik, öğrencilerin kişisel gelişimleri ve bireysel potansiyelleri üzerinde odaklaşmıştır. Ancak bu durum öğrencilerin akademik başarılarının dikkate alınmadığı anlamına gelmez. PDR programlarının eğitimsel bir temeli de vardır.
7. PDR programıyla gerçekleştirilen amaçlar dışında psikolojik danışmanların bireysel olarak ilgilenmeleri gereken problemlili öğrenciler de söz konusudur. Psikolojik danışmanların kendi yetki ve sorumluluk sınırları içindeki vakalara müdahale edebilecek bilgi ve becerilerle donanımlı olması gerekir.”

2.3.2. Rehberlik Hizmetlerinin Programının Gerekçeleri

Rehberlik hizmetlerinin programının gerekçelerini şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2006; akt. Abbasoğlu, 2014):

- “1. Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Amaçları incelendiğinde “öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirme, birlikte iş görme alışkanlığı kazandırma, hayata hazırlama kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi

olmalarını sağlama, 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 yetiştirme” gibi doğrudan rehberlik hizmetlerinin içeriğini ilgilendiren unsurlar taşıdığı görülmektedir. Bu program söz konusu amaçlara katkı sağlayıcı bir araç olarak görülebilir.

2. Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimin amaçlarında benzer unsurlar yer almaktadır. Dolayısıyla aynı gerekçe her iki kademe için de geçerli olacaktır.

3. 14.07.2005 tarihli 192 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla kabul edilen, ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde rehberlik ve sosyal etkinlikler için birinci sınıftan sekizinci sınıfın sonuna kadar zorunlu ders saati ayrılmıştır. Bu durumda söz konusu saatler için bir program hazırlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öte yandan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı Kararı ile orta öğretimin yeniden yapılandırılması konusunda; üç yıllık genel, mesleki ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin 2005–2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak 4 yıla çıkarılmasını kararlaştırmıştır. 10.06.2005 tarih ve 1092 sayılı Müsteşarlık Emri ekinde de bu kararla ilgili yapılacak çalışmaları kapsayan bir Eylem Planı bulunmaktadır. Bu plana göre; ortaöğretim okulları haftalık ders çizelgesinde rehberlik çalışmaları için zorunlu bir zaman ayrılarak, öğrencilerin yöneltme ve psikososyal gelişimlerine destek olacak gelişimsel bir rehberlik programının hazırlanması gereği öngörülmektedir. Bu bağlamda 2000–2001 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 16.05.2000 tarih ve 87 sayılı Kararı ile kabul edilen “Orta Öğretim Kurumları Sınıf Öğretmenleri İçin 9, 10, 11. Sınıf Rehberlik Programı”nın revize edilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Ancak “İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programı” arasındaki uyumu sağlayabilmek amacıyla revizyon yerine programın yeniden hazırlanması yoluna gidilmiştir.

4. Çağdaş eğitim sistemlerinde rehberlik hizmetlerinin sunulmasında temel yaklaşım olan gelişimsel rehberlik yaklaşımının örgütlenmiş ve planlı bir müfredat gerektirmesi, bu müfredatın öğrencilerin gelişimleri ile ilgili genel ve özel amaçlara sahip olması, müfredatın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerini temel alarak eğitimin

insani boyutu ile öğrenme koşulları üzerinde yoğunlaşması gereği de bu programın gerekçelerinden birisidir.

5. 2005–2006 öğretim yılında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonuçları, gerek öğretmen gerek veli gerekse öğrencilerin bu programla sunulacak rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.”

2.3.3. Programın Genel Amaçları

“İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı’nı tamamlayan öğrencilerin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Erkan vd., 2006):

1. Okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamaları,
2. Potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırmaları,
3. Kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri,
4. Başkalarını anlamaları, kabul etmeleri ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirmeleri,
5. Topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirmeleri,
6. Hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri,
7. Eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşmaları amaçlanmaktadır.”

2.3.4. Programın Vizyonu

“İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının vizyonu; gelişen ve değişen dünyada kendini ve içinde bulunduğu durumu doğru algılayan, kendisi ve çevresiyle barışık, kişisel değerleri ile toplumsal beklentiler arasında bir denge kurabilen, yaşadığı toplumun sorumlu bir üyesi olan, karar verme, sorun çözme, kişiler arası ilişki ve iletişim becerilerine sahip, kapasite ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştiren, potansiyelini tam olarak kullanan, başarıyı ve hayat boyu öğrenmeyi amaç edinmiş, araştıran, sorgulayan, üretken ve mutlu, kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktır”(Demirel, 2010).

2.4. Danışma ve Rehberlik, Eğitim

“Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır”(Tezcan, 1985). “Rehberlik ve danışma, çocuğun bir kişi ve bir bütün olarak gelişmesini hedef tutar. Bir okulda eğitim programının her safhasında bu gelişme ile ilgili olarak rolü bulunan danışma ve rehberlik, çocuğun gelişmesi ile ilgili herkesin ortak gayretlerini ister. Çocuğa gerekli psikolojik yardımları yapılabilmesi için okul yöneticileri, öğretmenler ve aile, çocuk ve problem hakkında yeterli bilgi sahibi olmak zorundadır”(Tan, 2011). “Modern eğitim anlayışında ise eğitimin amaçları, rehberliğin de amaçları olmuştur. Bu amaçlar doğrultusunda, çocuğun bireysel yeteneklerinin gelişmesinde, kendine uygun meslek seçmesinde, çevresi ile uyumlu ilişkiler kurmasında rehberlik ve psikolojik faaliyetlerinden yararlanılmıştır”(Kepçeoğlu, 1994; akt. Abbasoğlu, 2014).

“Uluslararası literatür incelendiğinde; Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanının günümüzde okul danışmanlığı, toplum danışmanlığı, ruh sağlığı danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı, evlilik ve aile danışmanlığı, kariyer danışmanlığı gibi alt alanları kapsayacak şekilde genişlediği görülmektedir. Yukarıda belirtilen kişisel özellikler ve psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışmanın uzmanlık alanı hangi alt alan olursa olsun, sahip olması gereken özellik ve becerilerdir. Bütün psikolojik danışmanlar bu özellik ve becerilere sahip olmalı, bunlara ek olarak da çalıştıkları alt alanın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış olmalıdırlar”(Yalçın, 2006).

“Çağdaş eğitim yaklaşımında okulların amacı sadece eğitim vermek değil; öğrencilerin gelişimini bütün yönleriyle destekleyen, her kademedede öğrenciye destek sağlayan ve ruh sağlığını korumaya yardım eden kurumlardır diyebiliriz. Eğitimin ve rehberliğin bireyin sahip olduğu tüm yeteneklerini en üst düzeyde geliştirerek bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak noktasında amacı aynıdır. Günümüzde rehberliğin; eğitim sistemlerinde, hem psikolojik hem de sosyolojik boyutu ile ele alındığı görülmektedir. Yani eğitim, öğrenciyi psikolojik bir organizma olarak ele alıp, onun bireysel özellikleri ve ihtiyaçları ile ilgilenerken gelişmesine yardım ederken diğer yandan da çocuğun toplumsal bir ortamda yaşamakta olduğu ve bu ortamın onu biçimlendirdiği, ondan bazı isteklerde bulunduğunu dikkate alarak, eğitim kurumlarından çocuğun gelişim sürecini etkilemesini ve yönlendirmesini bekler. Her iki boyutta eğitim ve rehberlik

anlayışını yönlendirmektedir. Modern eğitim anlayışı, rehberliği eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirmekte ve öğrencilerin gelişiminin çok yönlü ve sürekli olmasını amaçlamaktadır”(Özkaya, 2012).

“Çok karmaşık ve dinamik bir yapıya sahip olan modern demokratik toplumların insanı, bilinçli veya bilinçsiz, devamlı olarak çeşitli konularda karar verme ve seçim yapma zorunluluğu içindedir. Akılcı bir yolla problem çözme gizilgücü insanı canlılar aleminin en üstün yarattığı olarak nitelemekte ve farklılaştırmaktadır. İnsandaki bu doğal problem çözme yeteneği kendi yaşam sorunları içinde etkin bir güç olmaya dönüştükçe ve etkisini arttırdıkça, kişi bir bakıma kaderine sahip çıkmaya başlar. Kişinin seçme özgürlüğünü kullanarak kaderine sahip çıkması kendi benliğini, içinde bulunduğu ve gelecekte ortaya çıkabilecek durumları anlayabilmesi ve bu durumlarla kendisi arasındaki ilişkileri görebilmesine bağlıdır. Böyle bir anlayışın gelişmesi de kişinin yaşantıları yoluyla öğrendikleriyle ilişkilidir. Kişinin özgürlüğünü temel ilke olarak benimseyen çağdaş demokratik toplumlarda eğitim sistemi, giderek kişinin tüm yaşantılarını kapsamına almakta ve daha çok bireye dönük olduğu izlenimi vermektedir”(Ülkü, 1976).

2.4.1. İlköğretimde Rehberlik

“İlköğretim kavramı ile bugün, 6-14 yaşlar arasında bulunan çocukların devam ettiği 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin yapıldığı okul dile getirilmektedir. Okul öncesi eğitimde olduğu gibi ilköğretim döneminde de bireyin gelişimine elverişli ortam hazırlanması önemini korumaktadır. Gerek yönlendirmenin isabetli olması gerekse bireyin bütün olarak gelişimine yardım için ilköğretim süresince öğrencinin tanınması ve onun kendini tanıyıp kabul etmesi gereklidir. Dolayısıyla ilköğretimde rehberliğin amacı bir anlamda öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmaktır”(Can, 1998).

“Üç buçuk-dört yaşlarında dış çevre ile kurduğu ilişkilerde toplumsallaşmaya başlayan çocuğun, bu erken dönemden kaynaklanan bazı davranış örüntülerini, yetişkinlik dönemlerine kadar götürdüğü psikologların çoğu tarafından kabul edilmektedir. Aslında ideal olan, rehberlik hizmetlerinin formal eğitim yıllarından da önce etkin bir şekilde başlamasıdır. Ancak yaygın ve sistemli bir biçimde rehberlik çalışmalarını bu denli erken başlatmak, içinde bulunduğumuz koşullarda olanaksız görüldüğüne göre, hiç olmazsa ikinci çocukluk döneminde yani ilkokul yıllarında rehberlik çalışmalarını başlatmalıyız. Çocukluk dönemlerinde okul yaşantıları sırasında kazanılan tutum ve davranışlar tüm

yaşantı boyunca yer alan öğrenme eğilimlerinin belirleyicilerinden olacaktır. Formal eğitimin ilk dönemi olan ilkokul yıllarındaki yardım ve teşvik, öğrencilerde öğrenmeye yönelik bir güdülenme ve istendik bir tutumun oluşmasında da yardımcı olur. Öte yandan, formal eğitim yılları içinde çocuklarımızın akademik olduğu kadar duygusal ve sosyal olarak da sağlıklı ve tam potansiyelle gelişmelerine olanak sağlamak, biz yetişkinlerin özellikle de eğitimcilerin önde gelen görevlerinden olmalıdır. Bu noktada da rehberlik hizmetleri eğitimcilerin en büyük yardımcısı olacaktır. Rehberliğin genel amacı, tüm potansiyellerini açığa çıkarmasında bireye yardımcı olmaktır. Rehber uzman bu yardımı verirken bireyin içinde bulunduğu sosyal, psikolojik ve çevresel koşulların etkilerini de dikkate alır”(Akman, 1992).

2.4.2. Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetleri

“Aile çevresi hariç tutulursa, öğrenciler gelişimlerinin kritik yıllarını okulda ve bu zamanın da en çoğunu öğretmenleri ile geçirirler. Bu nedenle de, öğretmen-öğrenci ilişkileri, eğitim ve onun ayrılmaz bir parçası olan rehberlik yönünden de büyük önem taşır. Öğretmenlerin yapacağı rehberlik hizmetleri, öğretmenin eğitim ve yetiştirme tarzlarına, sınıftaki öğrenci sayısına, bireyi tanımadaki kullanılan yardımcı araç-gereçlerin okuldaki durumuna ve okulda rehberlik personelinin bulunup bulunmaması gibi nedenlerle birbirinden farklı olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin rehberlik görevlerine ilişkin her öğretmen için geçerli bir sıralama yapmak zordur. Burada öğretmenlerin tutumları ve belirli bir “ders öğretmenin” yapabileceği bazı genel rehberlik yöntemleri üzerinde durulacaktır. İki farklı alan ve süreç olarak “Eğitim” ile “psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri” nin her ikisi de bireye bir şeyler kazandırmayı ve davranışlarını değiştirmeyi amaçlar. Öğretmen daha çok bireyin “bilişsel” davranışları, danışmanlar ise daha çok bireyin “duyuşsal” davranışları üzerinde yoğunlaşır. Öğretmen daha çok önceden belirlenmiş, eğitim hedeflerine ilişkin belirli davranışları “sınıf” ya da bir gruba kazandırmaya çalışır. Rehberlik ise “bireysel eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Bireysel eğitim, bireysel farklara ve bireyin kişisel gereksinmelerine uygun bir davranış değiştirmeyi gerektirir. Psikolojik danışma ve rehberlikte, önceden belirlenmiş ortak hedef ve davranışlar takımı yerine, her birey için ayrı ve özel davranışlar söz konusudur. Bireyle ilgili kararların alınmasında birey aktif rol oynar ve kendisi karar verir. Öğretmenler ve danışmanlar belirtilen farklı eğitim yaklaşımlarından dolayı da, üniversitelerde farklı anabilim dallarında ve farklı programlarda yetiştirilmektedir. Daha önce, genel eğitim görevlileri tarafından kısmen

yürütülmekte olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, temel felsefesi, insana bakış açısı, kapsam, teknik, yöntem ve etik kuralları ile o denli genişlemiş ve asrımızda bağımsız bir bilim haline gelmiştir. Çoğu kez öğretmenler ciddi kişilik ve duygusal problemi olan bir öğrencinin kişisel problemlerine yardım edecek bir hazırlığa sahip değildir. Bu nedenle rehberlik konusundaki otoritelerin pek çoğu bu konuyu “öğretmenler danışmanlık yapabilir mi” şeklinde bir soru olarak ele almakta ve tartışmalı olarak açıklamaktadırlar” (Özgül, 2000).

2.4.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programına Yönelik Öğretmen Tutumları

Davranış değiştirme sürecinde en önemli ve işlevsel görevi üstlenen öğretmenler; öğrencilere ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hayatlarında gerekli olan bilgileri verebilir, her öğrencinin öğrenme kapasitesini tespit edip öğrenimlerini ona göre ayarlayabilir ve böylece her öğrencinin kapasitesi oranında eğitim-öğretimden yararlanmasını sağlayabilirler. Öğrencilerin kapasitelerindeki değişiklikleri daha iyi görebilir, böylece öğrencilerin gelişme seyri hakkında somut bir fikir edinebilirler. Veliler eldeki bilgiler sayesinde çocuklarını daha iyi tanıyabilir, onların eğitsel, mesleki ve psiko-sosyal gelişimlerini daha somut olarak görebilirler ve dolayısıyla, çocuklarına daha çok yardımcı olabilirler.

Öğretmenlerin rolü literatürdeki çalışmalardan ve ülkemizdeki uygulamalardan yola çıkarak şu şekilde sıralanabilir (Vural vd., 2004):

- “1. Rehberlik programının planlanması ve harekete geçirilmesinde etkin rol oynamak, üstüne düşen görevleri yerine getirmek,
2. Sınıfta psikolojik sağlığa uygun bir atmosfer yaratmak,
3. Sınıfta etkili bir öğrenmenin meydana geldiği bir atmosfer oluşturmak ve öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini tanıtıcı bilgi vermek,
4. Sınıfta, öğrencilere dengeli ve tutarlı, uyumlu davranışlarıyla tanıtıcı bilgi vermek,
5. Sınıfta, öğrencilere dengeli ve tutarlı, uyumlu davranışlarıyla örnek olmak,
6. Sınıftaki sorunlu öğrencileri tespit ederek durumdan rehberlik ve psikolojik danışma uzmanını haberdar etmek,

7. Sınıfta özel yetenekleri olan öğrencileri saptamak,
8. Öğrencilerin; Kendileri için daha tutarlı ve gerçekçi bir benlik tasarımı geliştirmelerinde, onların kuvvetli ve zayıf yönlerini öğrenmelerinde, öğrencilerin iyi çalışma ve becerileri kazanmalarında, öğrencilerin kendi gelecekleri için eğitsel ve mesleki planlar yapmalarında ve gerçekleştirmelerinde, etkin rol oynamak, gerekirse rehberlik ve psikolojik danışma uzmanıyla işbirliği yapmak,
9. Diğer öğretmenlerle işbirliği yapmak ve böylece öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmesini sağlamak,
10. Öğrenci velileriyle sürekli ve etkili bir diyalog içinde olmak,
11. Öğrencileri sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetlere teşvik etmek.”

“Bir okuldaki rehberlik programının etkili olabilmesi, yöneticilerin desteğine ve her öğretmenin bu konuda göstereceği işbirliğine bağlıdır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, katkı, işbirliği ve desteği olmadan bir rehberlik programının başarıya ulaşması çok zor ve belki de olanaksızdır. Okul rehberlik hizmetlerinin de içinde bulunduğu, öğrenci kişilik hizmetleri okuldaki tüm görevlilerin işbirliği ve anlayışı ile başarıya ulaşabilir. Bu nedenle, okul rehberlik programına karşı okuldaki ilgililerin tutumları büyük önem taşır. Bir okulda rehberlik hizmeti faaliyete geçtiği zaman başlangıçta okuldaki öğretmenlerin rehberlik programına karşı olan tutumları farklı olabilir. Öğretmenler arasında, rehberlik ile öğretmenliği ayrı alanlar olarak görüp daha çok öğretmenliği benimseyenler, rehberliğin yararına inanmakla beraber, bu konuda yetişmemiş olduğunu düşünenler, rehberlik faaliyetlerinin öğretmenlerin mevcut statüsünü bozacağına inananlar, öğretmenlik faaliyetlerini aksatacağını düşünenler, kalabalık sınıflarda rehberlik yapmayı olanaksız bulanlar, rehberliğin ilköğretim düzeyinde uygun olduğuna, ortaöğretimde bunun mümkün olmadığına ya da bunun aksini düşünenler bulunabilir. Görüş farkları olmakla beraber genelde öğretmenler arasında “rehberlik” ile “öğretmenlik” faaliyetlerinin geniş anlamda birbirinden ayırlamayacak şekilde kaynaşık ve birbirini destekleyen hizmetler olduğuna inananlar çoğunluğu oluşturmaktadır. Okuldaki öğretmenlerin rehberlik hizmetleri hakkındaki tutumları ve rehberlik programındaki görevleri konusunda farklı görüşlere sahip olmaları kişisel nedenlere bağlanabilir. Bazı öğretmenler öğrencilerin genel gelişimlerinden daha çok okuttuğu derslerle ilgilenirler. Bazıları bireysel olarak kendi

kişilik özelliklerinin iyi bir rehberlik hizmeti için uygun olmadığı ya da bu konuda yeterli eğitim görmedikleri için başarılı olamayacaklarından çekinirler. Diğer bazı öğretmenler ise, rehberlik hizmetlerinin zaten ağır olan iş yükünü daha ağırlaştıracağını ve hizmetin ağırlığını yetkililerin dikkate alacakları ve maddi ve manevi yönden destekleyecekleri konusunda şüphe ederler. Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarında bunun gibi çeşitli nedenler rol oynayabilir. Aslında, rehberlik tutumlarına ilişkin bu nedenler yönünden öğretmenlerin haklı oldukları taraflar da çoktur” (Özgüven, 2000).

2.5. Rehberlik için Okullarımıza Öneriler

“Ülkemizde Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinin yalnızca ortaöğretim düzeyinde düşünülmeyip temel eğitime de yaygınlaştırılmadan önce mutlaka alınması gereken iki önleme değinmekte ise yarar vardır. Bunlardan birincisi, hizmetlerin öğrenci ve kurum ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde örgütlenmesidir ki bu da kapsamlı bir ihtiyaç belirleme (needs assessment) araştırmasıyla mümkün olabilir. Bu ihtiyaç belirleme araştırmasının kapsamına öğrencilerin yanısıra öğretmenler, yöneticiler, veliler ve çocuklarla ilgili olan tüm diğer kişilerin alınması hizmetlerin çok daha etkili ve verimli sonuçlar verecek biçimde planlanmasına yardımcı olabilir. Alınması gereken diğer önlem ise temel eğitimde görev yapabilecek personelin bir an önce yetiştirilmesidir. Bu amaçla Üniversitelerimizdeki Psikolojik Danışma ve Rehberlik programlarında gerekli düzenlemeler yapılarak gelişim psikolojisi ve çocuklarla psikolojik danışma konularını içeren derslere daha fazla yer verilebilir. Lisansüstü düzeyde yurtdışındaki uygun programlara öğrenci gönderilerek bu alanda uzmanlaşmaları sağlanabilir. Yeterli sayıda uzman sağlandığında ise Üniversitelerimizde Lisansüstü düzeyde Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programları açılabilir” (Aydın, 1990).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın çözümlenmesinde yürütülen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, Ortaokul Öğretmenlerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları ile farklı değişkenler ile arasındaki ilişki tarama modeli karşılaştırma türü ile ele alınmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2013; akt. Ertüz, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ordu İli, Ünye İlçesinde bulunan ortaokul devlet okullarında eğitim ve öğretim veren öğretmenlerden oluşmuştur. Bu evren içinden tesadüfi (random) oransız küme örnekleme yapılarak belirli sayıda örneklem grubu oluşmuştur. Araştırmadaki örneklem grubuna dahil olan 250 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlere sunulan anketin birinci bölümünde Abbasoğlu (2014) tarafından oluşturulmuş Kişisel Bilgi Formu bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, anket ve ölçek Abbasoğlu (2014) tarafından oluşturulmuştur. Abbasoğlu (2014) tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin (yaş, cinsiyet, görev, mezuniyet, medeni hal vb.) özellikleri ile ilgili soruları içeren Kişisel Bilgi Formu sunularak, kişisel bilgiler öğretmenlerden alınmaya çalışılmıştır. Anket cevaplama için olumlu sorularda “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım,

Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” şekliyle ve sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 puanlama şekliyle değerlendirilmiş, anket cevaplamada olumsuz sorularda ise “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” şekliyle ve sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 puanlama şekliyle değerlendirilmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumlarını ölçme için Abbasoğlu (2014) tarafından 17 maddelik ölçek oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında örneklem belirlendikten sonra, belirlenen okullara gidilerek okul müdürleri ile araştırma üzerinde konuşulup, gerekli detaylı bilgilendirme yapılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ve “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” kurumda çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Bütün Kişisel Bilgi Formu ve Ölçekler araştırmacı tarafından dağıtılıp daha sonra toplanmıştır. Araştırmada bulunan bütün veri toplama ile ilgili işler tarafımdan bizzat yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiki çözümlere geçmeden önce öncelikle araştırma grubunu oluşturan öğretmenlere uygulanan ölçek puanlanmıştır. Sonra elde edilen veriler, istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (yaş, meslekteki kaçınıcı yıl, cinsiyet, görev, mezuniyet, okuldaki rehber öğretmen sayısı, rehberlik ve psikolojik danışma alanında katılımlan kurs veya seminer sayısı, medeni hal, okulda kaç yıldır çalıştığı, okulun genel imkanları) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış sonra ölçeğin toplam puanları için x, ss, SH değerleri saptanmıştır. Karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < .05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (yaş, meslekteki yıl, cinsiyet, görev, mezuniyet, okuldaki rehber öğretmen sayısı, rehberlik ve psikolojik danışma alanında katılınan kurs veya seminer sayısı, medeni hal, bu okulda kaç yıl çalıştığı, okulun genel imkanları) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için \bar{x} , s_s , SH değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaş, meslekteki kaçınıcı yıl, cinsiyet, mezuniyet, okuldaki rehber öğretmen sayısı, katılınan seminer sayısı, medeni hal, okulda kaç yıldır çalıştığı, okulun imkanları, değişkenlerine ait frekans(f), yüzde(%), geçerli yüzde(Geç.%), yığılmalı yüzde(Yığ.%) değerleri sunulmuştur.

Çizelge 1. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
20-24	4	1,6	1,6	1,6
25-29	19	7,6	7,6	9,2
30-34	48	19,2	19,2	28,4
35-39	78	31,2	31,2	59,6
40-44	40	16,0	16,0	75,6
45 ve üzeri	61	24,4	24,4	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 4'ü (%1,6) 20-24 yaş grubunda, 19'u (%7,6) 25-29 yaş grubunda, 48'i (%19,2) 30-34 yaş grubunda, 78'i (%31,2) 35-39 yaş grubunda, 40'ı (%16,0) 40-44 yaş grubunda, 61'i de (%24,4) 45 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır.

Çizelge 2. Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
1-5	16	6,4	6,4	6,4
6-10	50	20,0	20,0	26,4
11-15	64	25,6	25,6	52,0
16-20	53	21,2	21,2	73,2
21-25	29	11,6	11,6	84,8
25 ve üzeri	38	15,2	15,2	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 16'sı (%6,4) 1-5 yıllık; 50'si (%20,0) 6-10 yıllık; 64'ü (%25,6) 11-15 yıllık; 53'ü (%21,2) 16-20 yıllık, 29'u (%11,6) 21-25 yıllık, 38'i de (%15,2) 25 ve üzeri yıllık bir mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Erkek	142	56,8	56,8	56,8
Kadın	108	43,2	43,2	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 142'si (%56,8) erkek, 108'i de (%43,2) kadındır.

Çizelge 4. Eğitim Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Eğitim Enstitüsü	11	4,4	4,4	4,4
Eğitim Fakültesi	168	67,2	67,2	71,6
Fen-Edebiyat Fakültesi	48	19,2	19,2	90,8
Diğer	23	9,2	9,2	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 11'i (%4,4) eğitim enstitüsü, 168'i (%67,2) eğitim fakültesi, 48'i (%19,2) fen-edebiyat fakültesi, 23'ü de (%9,2) diğer fakültelerden mezun olduklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 5. Danışman Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Yok	3	1,2	1,2	1,2
1	29	11,6	11,6	12,8
2	114	45,6	45,6	58,4
3	104	41,6	41,6	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 3'ü (%1,2) görev yaptıkları okulda rehberlik uzmanı olmadığını, 29'u (%11,6) bir uzman olduğunu, 114'ü (%45,6) iki uzman olduğunu, 104'ü de (%41,6) üç uzman olduğunu ifade etmişlerdir.

Çizelge 6. PDR Hakkında Katıldığı Seminer Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Katılmadım	71	28,4	28,4	28,4
1	32	12,8	12,8	41,2
2	50	20,0	20,0	61,2
3 veya üstü	97	38,8	38,8	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 71'i (%28,4) PDR ile ilgili hiçbir seminer etkinliğine katılmadıklarını, 32'si (%12,8) bir etkinliğe; 50'si (%20,0) iki etkinliğe, 97'si de (%38,8) üç ve üstü etkinliğe katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 7. Medeni Durum Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Bekar	23	9,2	9,2	9,2
Evli	225	90,0	90,0	99,2
Diğer	2	,8	,8	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 23'ü (%9,2) bekar; 225'i (%90) evli olduğunu ifade ederken, 2 (%0,8) medeni durumunu diğer olarak ifade etmiştir.

Çizelge 8. Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
5 yıldan az	171	68,4	68,4	68,4
6-10	42	16,8	16,8	85,2
11-15	15	6,0	6,0	91,2
16 yıl ve üstü	22	8,8	8,8	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 171'i (%68,4) şu andaki okullarında 5 yıldan daha az süredir; 42'si (%16,8) 6-10 yıldır; 15'i (%6,0) 11-15 yıldır; 22'si de (%8,8) 16 yıldan fazla süredir görev yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 9. Okulun İmkânları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Zayıf	23	9,2	9,2	9,2
Orta	110	44,0	44,0	53,2
İyi	117	46,8	46,8	100,0
Toplam	250	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 23'ü (%9,2) okullarının imkanlarını zayıf olarak, 110'u (%44,0) orta olarak, 117'si de (%46,8) iyi olarak değerlendirmişlerdir.

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular

Çizelge 10. Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	ss
Geliştirici Etki	250	4,44	,497
Akademik İlgi	250	3,36	,943
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	250	4,27	,610
Toplam	250	4,22	,492

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik öğretmen tutumları ölçeği geliştirici etki alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,44$ standart sapması $ss=,50$ olarak; akademik ilgi alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=3,36$ standart sapması $ss=,94$ olarak; rehberlik

etkinliklerine katılım alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,27$ standart sapması $ss=,61$ olarak; ölçek toplam puanlarının ortalaması $\bar{x}=4,22$ standart sapması $ss=,49$ olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 11. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Geliştirici Etki	29 ve altı	23	112,50	5,19	4	,268	-
	30-34	48	135,55				
	35-39	78	118,06				
	40-44	40	115,86				
	45 ve üzeri	61	138,33				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,19; p>,05$).

Çizelge 12. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Akademik İlgi	29 ve altı	23	113,30	9,18	4	,057	-
	30-34	48	116,99				
	35-39	78	119,63				
	40-44	40	117,68				
	45 ve üzeri	61	149,43				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=9,18; p>,05$).

Çizelge 13. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Mann
Rehberlik Hizmetlerine Katılım	29 ve altı	23	115,87	2,04	4	,729	-
	30-34	48	124,91				
	35-39	78	128,79				
	40-44	40	135,73				
	45 ve üzeri	61	118,69				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,04$; $p>,05$).

Çizelge 14. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Mann
Toplam	29 ve altı	23	108,48	5,03	4	,284	-
	30-34	48	129,70				
	35-39	78	119,56				
	40-44	40	118,63				
	45 ve üzeri	61	140,71				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,03$; $p>,05$).

Çizelge 15. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Mann
Geliştirici Etki	1-5	16	131,94	9,02	5	,108	-
	6-10	50	126,73				
	11-15	64	122,12				
	16-20	53	124,31				
	21-25	29	97,60				
	25 ve üzeri	38	149,82				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının 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 ($x^2=9,02$; $p>,05$).

Çizelge 16. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Mann
Akademik İlgi	(1) 1-5	16	134,03	15,29	5	,009	6>2
	(2) 6-10	50	105,55				
	(3) 11-15	64	121,77				
	(4) 16-20	53	125,25				
	(5) 21-25	29	114,97				
	(6) 25 ve üzeri	38	162,84				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=15,29$; $p<,01$). 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

bağlamında söz konusu farklılığın 6-10 yıl kıdemli olanlarla 25 yıl ve üzeri olan grup arasında 25 yıl ve üzeri olan grup lehine $p < ,01$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 17. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Rehberlik Hizmetlerine Katılım	1-5	16	117,69				
	6-10	50	125,95				
	11-15	64	137,59				
	16-20	53	124,75	5,81	5	,325	-
	21-25	29	100,59				
	25 ve üzeri	38	127,89				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının 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 ($x^2=5,81$; $p > ,05$).

Çizelge 18. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Toplam	1-5	16	132,84				
	6-10	50	118,78				
	11-15	64	123,70				
	16-20	53	126,03	10,33	5	,066	-
	21-25	29	99,05				
	25 ve üzeri	38	153,74				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) toplam puanlarının 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 ($x^2=10,33$; $p > ,05$).

Çizelge 19. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Geliştirici Etki	(1) Eğitim Enstitüsü	11	191,18				
	(2) Eğitim Fakültesi	168	119,15				1>2
	(3) Fen-Ed.Fakültesi	48	128,55	10,92	3	,012	1>3
	(4) Diğer	23	134,09				1>4
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,92$; $p<,05$). 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 bağlamında söz konusu farklılığın eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler ile diğer tüm gruplar arasında eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 20. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Akademik İlgi	(1) Eğitim Enstitüsü	11	183,73				
	(2) Eğitim Fakültesi	168	118,47				1>2
	(3) Fen-Ed.Fakültesi	48	132,60	9,73	3	,021	1>3
	(4) Diğer	23	134,15				1>4
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

($x^2=9,73$; $p<,05$). 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 bağlamında söz konusu farklılığın eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler ile diğer tüm gruplar arasında eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 21. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Rehberlik Hizmetlerine Katılım	Eğitim Enstitüsü	11	162,09	7,66	3	,054	-
	Eğitim Fakültesi	168	117,62				
	Fen-Ed.Fakültesi	48	136,58				
	Diğer	23	142,43				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,66$; $p>,05$).

Çizelge 22. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Toplam	(1) Eğitim Enstitüsü	11	195,00	14,14	3	,003	1>2
	(2) Eğitim Fakültesi	168	116,72				
	(3) Fen-Ed.Fakültesi	48	133,42				
	(4) Diğer	23	139,85				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) toplam puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=14,14$; $p<,01$). 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 bağlamında söz konusu farklılığın eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler ile diğer tüm gruplar arasında eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 23. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Geliştirici Etki	(1) 5 yıldan az	171	120,92	11,09	3	,011	4>1
	(2) 6-10	42	118,61				
	(3) 11-15	15	125,93				
	(4) 16 yıl ve üstü	22	173,98				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının okuldaki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,09$; $p<,05$). 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 bağlamında söz konusu farklılığın 16 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler ile diğer tüm gruplar arasında 16 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 24. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgı Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Akademik İlgı	(1) 5 yıldan az	171	117,80				
	(2) 6-10	42	139,79				
	(3) 11-15	15	138,67	6,56	3	,087	-
	(4) 16 yıl ve üstü	22	149,09				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının okuldaki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,56; p>,05$).

Çizelge 25. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Rehberlik Hizmetlerine Katılım	(1) 5 yıldan az	171	127,49				
	(2) 6-10	42	120,62				
	(3) 11-15	15	87,93	6,34	3	,096	-
	(4) 16 yıl ve üstü	22	144,95				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının okuldaki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,34; p>,05$).

Çizelge 26. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Kıdemi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Toplam	(1) 5 yıldan az	171	120,16	8,50	3	,037	4>1
	(2) 6-10	42	124,99				
	(3) 11-15	15	125,67				
	(4) 16 yıl ve üstü	22	167,86				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) toplam puanlarının okuldaki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,50$; $p<,05$). 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 bağlamında söz konusu farklılığın 16 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler ile diğer tüm gruplar arasında 16 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine $p<,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$).

Çizelge 27. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okulun Algılanan İmkanları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Geliştirici Etki	Zayıf	23	146,41	2,16	2	,340	-
	Orta	110	123,94				
	Yüksek	117	122,85				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının okulun algılanan imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,16$; $p>,05$).

Çizelge 28. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgı Alt Boyutu Puanlarının Okulun Algılanan İmkanları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Akademik İlgı	Zayıf	23	108,50	4,48	2	,107	-
	Orta	110	118,68				
	Yüksek	117	135,25				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının okulun algılanan imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,48$; $p>,05$).

Çizelge 29. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okulun Algılanan İmkanları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Reh.Hiz. Katılım	Zayıf	23	126,46	,19	2	,908	-
	Orta	110	127,49				
	Yüksek	117	123,44				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının okulun algılanan imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=,19$; $p>,05$).

Çizelge 30. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okulun Algılanan İmkanları Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Mann
Toplam	Zayıf	23	134,57	,80	2	,671	-
	Orta	110	121,45				
	Yüksek	117	127,52				
	Toplam	250					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) toplam puanlarının okulun algılanan imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=,80$; $p>,05$).

Çizelge 31. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Geliştirici Etki	1 veya yok	32	4,42	,556	G.Arası	,730	2	,365	1,48	,229
	2	114	4,39	,513	G.İçi	60,749	247	,246		
	3 ve üstü	104	4,50	,456	Toplam	61,479	249			
	Toplam	250	4,44	,497						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının okuldaki psikolojik danışman sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,48$; $p>,05$).

Çizelge 32. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik İlgi	1 veya yok	32	3,10	,982	G.Arası	2,596	2	1,298	1,47	,233
	2	114	3,36	,942	G.İçi	218,816	247	,886		
	3 ve üstü	104	3,43	,927	Toplam	221,412	249			
	Toplam	250	3,36	,943						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının okuldaki psikolojik danışman sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,47$; $p>,05$).

Çizelge 33. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Reh.Hiz. Katılım	1 veya yok	32	4,16	,738	G.Arası	,479	2	,240	,64	,527
	2	114	4,29	,580	G.İçi	92,275	247	,374		
	3 ve üstü	104	4,28	,602	Toplam	92,754	249			
	Toplam	250	4,27	,610						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının okuldaki psikolojik danışman sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,64; p>,05$).

Çizelge 34. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Toplam	1 veya yok	32	4,14	,505	G.Arası	,609	2	,305	1,26	,286
	2	114	4,19	,501	G.İçi	59,785	247	,242		
	3 ve üstü	104	4,27	,478	Toplam	60,394	249			
	Toplam	250	4,22	,492						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) toplam puanlarının okuldaki psikolojik danışman sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,26; p>,05$).

Çizelge 35. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Geliştirici Etki	Katılmadım	71	4,41	,480	G.Arası	1,553	3	,518	2,13	,098
	1 kez	32	4,32	,456	G.İçi	59,925	246	,244		
	2 kez	50	4,39	,580	Toplam	61,479	249			
	3 ve üstü	97	4,53	,466						
	Toplam	250	4,44	,497						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının PDR ile ilgili katıldığı seminer sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,13; p>,05$).

Çizelge 36. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgisi Alt Boyutu Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Akademik İlgisi	Katılmadım	71	3,00	,942	G.Arası	18,386	3	6,129	7,43	,000
	1 kez	32	3,21	1,169	G.İçi	203,025	246	,825		
	2 kez	50	3,40	,865	Toplam	221,412	249			
	3 ve üstü	97	3,65	,803						
	Toplam	250	3,36	,943						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının PDR ile ilgili katıldığı seminer sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=7,43; p<,001$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Bu amaçla alfa türü hataya duyarlı olan Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 37. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgil Alt Boyutu Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Katılmadım	1 kez	-,213	,193	,750
	2 kez	-,405	,168	,124
	3 ve üstü	-,654	,142	,000
1 kez	Katılmadım	,213	,193	,750
	2 kez	-,192	,206	,833
	3 ve üstü	-,441	,185	,132
2 kez	Katılmadım	,405	,168	,124
	1 kez	,192	,206	,833
	3 ve üstü	-,249	,158	,479
3 ve üstü	Katılmadım	,654	,142	,000
	1 kez	,441	,185	,132
	2 kez	,249	,158	,479

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin RPDTÖ ölçeği akademik ilgi alt boyutu puanlarının pdr ile ilgili katıldığı seminer sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, PDR konusunda hiçbir seminere katılmayan grupla 3 veya daha fazla sayıda katılan grup arasında 3 veya daha fazla sayıda katılan grubu lehine $p < ,001$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 38. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Grup	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Reh.Hiz. Katılım	Katılmadım	71	4,26	,581	G.Arası	2,638	3	,879		
	1 kez	32	4,16	,738	G.İçi	90,116	246	,366		
	2 kez	50	4,13	,639	Toplam	92,754	249		2,40	,068
	3 ve üstü	97	4,38	,556						
	Toplam	250	4,27	,610						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının PDR ile ilgili katıldığı seminer sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,40; p>,05$).

Çizelge 39. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Katılmadım	71	4,13	,448	G.Arası	2,884	3	,961		
	1 kez	32	4,09	,541	G.İçi	57,510	246	,234		
Toplam	2 kez	50	4,17	,539	Toplam	60,394	249		4,112	,007
	3 ve üstü	97	4,35	,458						
	Toplam	250	4,22	,492						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) toplam puanlarının PDR ile ilgili katıldığı seminer sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,11; p<,01$). Bu sonucun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Bu amaçla alfa türü hataya duyarlı olan Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 40. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının PDR İle İlgili Katıldığı Seminer Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Katılmadım	1 kez	,039	,103	,986
	2 kez	-,039	,089	,980
	3 ve üstü	-,220	,076	,039
1 kez	Katılmadım	-,039	,103	,986
	2 kez	-,077	,109	,918
	3 ve üstü	-,259	,099	,077
2 kez	Katılmadım	,039	,089	,980
	1 kez	,077	,109	,918
	3 ve üstü	-,182	,084	,201
3 ve üstü	Katılmadım	,220	,076	,039
	1 kez	,259	,099	,077
	2 kez	,182	,084	,201

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin RPDTÖ ölçeği toplam puanlarının PDR ile ilgili katıldığı seminer sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın, PDR konusunda hiçbir seminere katılmayan grupla 3 veya daha fazla sayıda katılan grup arasında 3 veya daha fazla sayıda katılan grubu lehine $p < ,05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Çizelge 41. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Geliştirici Etki	Erkek	142	4,40	,526	,044	-1,52	248	,130
	Kadın	108	4,49	,452	,043			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,52$; $p > ,05$).

Çizelge 42. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akademik İlgi	Erkek	142	3,29	,936	,079	-1,32	248	,188
	Kadın	108	3,45	,948	,091			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,32$; $p > ,05$).

Çizelge 43. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Reh.Hiz. Katılım	Erkek	142	4,16	,641	,054	-3,18	248	,002
	Kadın	108	4,41	,540	,052			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,18$; $p<,01$). Kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlerinkinden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 44. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam	Erkek	142	4,16	,513	,043	-2,13	248	,034
	Kadın	108	4,29	,455	,044			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,13$; $p<,05$). Kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlerinkinden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Çizelge 45. RPDTÖ Ölçeği Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Geliştirici Etki	Bekâr	23	142,96	3288,00	2163,00	-1,30	,192
	Evli	225	122,61	27588,00			
	Toplam	248					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,30; p>,05$).

Çizelge 46. RPDTÖ Ölçeği Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Akademik İlgi	Bekâr	23	129,65	2982,00	2469,00	-,37	,715
	Evli	225	123,97	27894,00			
	Toplam	248					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,37; p>,05$).

Çizelge 47. RPDTÖ Ölçeği Rehberlik Hizmetlerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Reh.Hiz. Katılım	Bekâr	23	121,54	2795,50	2519,50	-,21	,831
	Evli	225	124,80	28080,50			
	Toplam	248					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-,21; p>,05$).

Çizelge 48. RPDTÖ Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Toplam	Bekâr	23	139,22	3202,00			
	Evli	225	123,00	27674,00	2249,00	-1,03	,301
	Toplam	248					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t testi sonucunda, grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,03; p>,05$).

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç göstermektedir ki Ortaokul Öğretmenlerinin Rehberlik servisine bakışları yaşlarına göre değişmemektedir. Öğretmenler hangi gelişim döneminde olursalar olsunlar Rehberlik servisinin öğrenciler üzerinde geliştirici bir etkisi olduğunu düşünmektedirler. Son yıllarda Teknolojinin hayatımıza daha yoğun bir şekilde girmesi, esnek olmayan çalışma saatleri ve bu gibi bazı sebeplerin de etkisi ile birlikte insanlar kendilerine yabancılaşmaya başlamışlardır. Kendine yabancılaşan insanlar ilişki kurmakta daha da zorlanabilmektedir. Kendisi ile sağlıklı bir ilişki kuramayan insanın, eşiyile ve çocuklarıyla kurduğu ilişkinin de çok sağlıklı olması beklenilmez. Çalışan anne-babaların çocukları ise anne babalarıyla sınırlı vakit geçirebildikleri için ilişki kurmakta zorlanabilmektedir. Bu noktada Okul rehber öğretmeni çocuğa nasıl sağlıklı bir ilişki kurabileceğini öğretme hususunda devreye girer. İnsanlarla ilişki kurmak, insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu düşünürsek, anne babasıyla sağlıklı bir ilişki kuramayan çocukların ileride duygusal anlamda sağlıklı bir yetişkin olmasını da beklemek hayal olabilir. Bu noktada çocuğa ulaşabilen Rehber öğretmenlerin, anne babalar için de “Çocuklarla Sağlıklı İletişim Nasıl Kurulmalıdır?” gibi konularda velilere eğitim amaçlı seminer vermesi önerilebilir. Ancak son yıllarda özellikle devlet okullarında çok sayıda öğrenciye düşen bir Rehber Öğretmenin bunları yapsa dahi ne kadar verim alabileceği tartışmaya açık bir konudur. Okullarda Rehber Öğretmen sayılarının artırılması gerektiği ile ilgili Karataş ve Baltacı'nın 2013'de yaptıkları nitel araştırma da bu sonucu destekler niteliktedir: “Okulumuzda 900 öğrenci var ve bu okulun sadece bir rehber öğretmeni var. Rehber öğretmen bu mevcuda çok yetersiz kalıyor. Öğrencilere rehberlik saatlerinde anketler veriyoruz. Fakat bu anketlere cevaplar verirken pek dürüst davranmıyorlar. Geçen yıllarda sürekli yaptıklarını ve yapmaktan sıkıldıklarını söylüyorlar. Anketlerin üzerinde anketin uzman kişiler tarafından uygulanması gerektiği yazıyor. Ama bu anketleri biz, yani uzman olmayan kişiler uyguluyor. Bundan dolayı yapılan etkinlikler pek yerini bulmuyor.

Ayrıca rehberlik etkinlikleri öğrenciyi sıkmayacak şekilde olmalı.” (Karataş ve Baltacı, 2013).

Araştırmanın bir diğer sonucu, örneklemi oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı yönündedir. Ortaokul öğretmenleri, öğrencilerin akademik ilgisinin yönünü, yoğunluk derecesini ve çocuğun başka alanlardaki yeteneklerinin bulunup açığa çıkartılmasında Rehberlik Servisinin değişmez önemini farkındadırlar. Bu konuda alanda yapılan araştırmaları ve geliştirilen ölçme araçlarının kullanımının, çocukların gelişimleri üzerindeki önemini fark etmelerini sağlayabilir. Neticede bir öğretmen, çocuklarda hangi alanlarda eksiklik olduğunu ve hangi alanlarda gelişimin gerekli olduğunu gözlemleyip daha sonra bu eksikliklerle ilgili olarak alanda çıkarılan makaleleri, dergileri ve tezleri incelemeli ve bizzat sahada bunlarla ilgili gerekli araçları kullanma, ölçme ve değerlendirme hususlarında da Okulun rehberlik servisinden destek almaktan geri durmamalıdır. Gelişimin; fiziksel, duygusal, sosyal ve manevi boyutları vardır. Akademik gelişim de bunlardan bir diğeridir. Eğitim-öğretim süreci, bu ismini saydığımız gelişimlerin hepsini kapsar. Ancak bazı kademelerde bazı gelişimler daha ön plana çıkabilir. Mesela Ortaokul süreci öğrencilerin ergenlik sürecine denk geldiği için bu dönemde fiziksel gelişim ve duygusal gelişim daha öne çıkabilir. Aynı zamanda Ortaokul, Teog sürecinin de başlangıç süreci olduğu için bu dönem akademik gelişim için de önemli bir dönemdir. Öğrencilerin bir sonraki kademeye geçişlerinde aldıkları sınav notlarının da etkili olacak olması bir çok veli ve öğrenciyi endişelendirmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kaygıları zaman zaman artabilmekte, kaygısı artan öğrencinin ise ders başarısı düşebilmektedir. Kendini tanıyan, potansiyelinin farkında olan ve bunu yönetebilen insanlar yetiştirmek eğitim-öğretim sistemimizin temel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Bu noktada okul rehber öğretmenine yönlendirilen öğrenci ile yapılan bireysel görüşmeler neticesinde öğrencinin kapasitesinin farkında olması sağlanır, ilgi ve yetenekleri keşfedilmeye çalışılır. Rehber öğretmen kullandığı objektif testler, bireysel görüşmeler vb. yöntemlerle öğrencinin kendisini tanımasını sağlar. Ancak yukarıda da ifade ettiğimiz gibi öğrenci sayısının fazla olması gibi nedenlerle Okul rehber öğretmenin bu tür süreçlerin yetişememesi gibi durumlarda okul rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmenine bu tür konularda destek vermesi ve yönlendirmesi beklenir. Nitekim

konu ile ilgili Karataş ve Baltacı'nın 2013'de yaptıkları nitel araştırmada sınıf rehber öğretmeninin ilgili maddeye verdiği cevap da bu sonucu destekler niteliktedir: "Rehberlik servisinin yaptığı etkinlikleri yararlı buluyorum. Yetenek testleriyle, diğer anketler ve etkinliklerle kendimizi tanımamızı sağlıyor, yardımcı oluyor." (Karataş ve Baltacı, 2013).

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) akademik ilgi alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın 6-10 yıl kıdemi olanlarla 25 yıl ve üzeri olan grup arasında 25 yıl ve üzeri olan grup lehine düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Literatürü incelediğimizde de bu sonucu destekler nitelikte bulgularla karşılaşmamız mümkündür. Nitekim (Selamet, 2015)'in benzer bir konuda yaptığı yüksek lisans tezinde de bu bulgumuzu destekler nitelikte sonuçlar vardır: "Kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden beklentilerinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki tecrübesi 5 yıldan az ile 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin, 5 yıldan az ile 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin, 5 yıldan az ile 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin, 5 yıldan az ile 20 yıldan fazla arasındaki öğretmenlerin ve 11-15 yıl ile 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde rehberlik servisinden beklentileri arasında farklılıklar olduğu sonucu ortaya çıkmıştır."

Bir diğer araştırma sonuçları da göstermektedir ki "Kıdem yılına göre ise, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeylerinin farklılaştığı ancak rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin değişmediği saptanmıştır" (Karataş ve Baltacı, 2013).

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın bu sonucu göstermektedir ki; Rehberlik hizmetlerine katılım konusunda öğretmenlerin kıdemleri bir farklılık göstermemektedir. Yani öğretmenliğe yeni başlayan bir öğretmen ile uzun yıllar öğretmenlik yapan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine katılımı alt boyutunda bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunun da gösterdiği üzere öğretmenler, rehberlik hizmetlerine katılım sağlamaktadırlar. Nitekim literatürde öğrenciler hakkında bilgi

paylaşımı gibi sebeplerle rehberlik servisine katılım sağlayan öğretmenlerin kendileri ile ilgili hususlarda da destek belediklerine dair araştırma sonuçlarına rastlanmıştır: “Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde okulun rehberlik servislerinin faydalarına en çok rehberlikle işbirliği yapmaları konusuna inanmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri sınıf yönetimi konusunda rehberlik servisinden işbirliği yapmaları durumunda yeterince faydalanmaktadırlar” (Selamet, 2015). Konsültasyonun da Rehberlik Servisinin hizmet alanlarından biri olduğu gözden kaçırılmamalı ve hatta sınıf ve branş öğretmenleri öğrencilerle iletişim hususunda zaman zaman destek eğitimleri almalıdır. Nitekim son yıllarda daha sık karşılaştığımız DEHB, Özel Öğrenme Güçlüğü veya Teknoloji Bağımlılığı gibi tanı almış öğrencilere yaklaşımın nasıl olması gerektiği ile ilgili paylaşımlar yapılabilir. Hatta okul rehber öğretmenin bir seminer çizelgesi yaparak öğretmenlere yönelik seminer düzenlemesi de önerilebilir. Çünkü alanda olan değişikliklerden ve yapılan araştırma sonuçlarından öğretmenlerin bilgilendirilmesi önemlidir. Sınıf öğretmenlerimiz bu konuda ne kadar bilinçli ve donanımlı hale gelirlerse okul rehber öğretmenin yükünü az da olsa hafifletebilmektedirler. Yüğü az da olsa hafifleyen rehber öğretmen alanı ile ilgili gelişmeleri daha yakından takip edebilir ve diğer öğretmenleri de bu konularda bilgilendirebilir. Bu konuda benzer bir çalışma da bulgumuzu destekler niteliktedir:

“Rehber öğretmenin hazırladığı, program dahilinde rehberlik saatlerinde rehber öğretmenler olarak etkinlikleri uyguluyoruz. Öğrencilere etkinliklerin sonucu verildiğinde daha istekli oluyorlar. Sonuçlarını öğrenciler de soruyorlar. Ders çalışma konularında ve kendileri hakkında bir şeyler duymak hoşlarına gidiyor.”(Karataş ve Baltacı, 2013).

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçların da gösterdiği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre bakıldığında rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutunda grupların sıralamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim sürecinin içerisinde olan Eğitim Fakültesi mezunu olsun veya olmasın bütün öğretmenlerin temelde en iyi bildiği şey eğitim sürecinin en temelinde kişinin kendini bilmesinin yatıyor olmasıdır. Eğitim-öğretimin her safhasının merkezinde insan vardır. İnsanın kendini bulmasını, sonra da kendini olduğu gibi kabul edebilmesini

sağlamak ve bunlar üzerine düşünebilmek için temel düşünme becerilerini bilmek önemlidir. Bu hususlar üzerinde düşünebilmeyi öğrenmek insana öğretilen bir şeydir. Bu süreçte öğretmenlerin üzerine düşen, öğrencilere “nasıl düşüneceğini öğretmek” olmalıdır. Düşünme becerilerini geliştirme ya da eleştirel düşünebilme hususlarında sınıf öğretmenleri ya da branş öğretmenleri lisans eğitimlerinde bu dersleri almamış olma ihtimalleri göz önünde tutularak öğrencilere bunu öğretebilme durumunda yetersiz kalabilirler. Bu durumda okul rehber öğretmenlerinden bu konuda destek almaları önerilebilir. Yine benzer bir konuda yapılan yüksek lisans tezinde de, mezun oldukları eğitim kurumlarının rehberlik servisinden beklentileri ile ilgili anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tatlıhoğlu, 1999).

Her ne kadar öğretmenler Rehberlik Servisi hakkında olumlu görüşler ileri sürseler de okullardaki Rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde kullanılmamasının altında, öğrenciler ve velilerin zihinlerindeki sadece sorunlu olan öğrencilerin rehberlik servisine gidiyor olmalarına dair yanlış inançtan kaynaklandığı düşünülebilir. Böyle bir inanca sahip olan anne-babaların çocukları da rehberlik servisine başvurmadan çekinebilir. Çocuğuna herhangi bir problemle karşılaştığında nasıl davranması gerektiği hakkında bilgi vermeyen anne-babalar, ayrıca böyle yanlış bir algı oluşturarak, çocuğuna bu konuda bir yardım sağlayacak olan kapıyı da kapatmış olmaktadır. Karataş ve Baltacı'nın 2013 yılında yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar bulunabilmektedir: “Çevredeki kişilerin rehberlik servisi hakkında kötü düşünmesi. Genellikle problemlili, sorunlu kişilerin geldiğini düşünüyorlar. Arkadaş çevresi kötü baktığı için gitmeye çekindiklerini düşünüyorum. Ben çekinmiyorum, gidince rahatlıyorum.”

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki, akademik ilgi ve Rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının okulun algılanan imkanları değişkenine göre, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları imkanlar hangi seviyede olursa olsun alt boyutları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Okulun algılanan imkanları zayıf da olsa öğretmenin bu imkanları en üst düzeyde kullanıyor olması verimliliği arttıran etkenlerdendir. Okulların algılanan imkanları denilince ilk anlaşılan okulun fiziki yapısıdır. Araştırmanın değişkenlerinden birisi Rehberlik Servisi olunca, Rehberlik Servislerinin sahip olduğu fiziksel ortamların da

önemi üzerinde durulmalıdır. Karaküçük'ün 2010 yılında "Okul Rehberlik Servislerinin Fiziksel/Mekansal Koşullarının İncelenmesi konusunda yayınladığı makalesinde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır: "Dershaneler, rehberlik servislerinin bina içindeki yeri/ulaşımı, oda boyutları, eşya ve araç gereçleri özellikleri açısından, kamu okullarına göre daha uygun koşullara sahiptir. Kamu okulları ise, ışık/aydınlatma, ısı/iklim, ses/yalıtım ve temizlik özellikleri açısından dershanelere göre daha uygun koşullara sahiptir." Rehberlik servislerinin yerinin doğru katta ve yönde olması dikkate alınmalıdır. Özellikle servisin okul içindeki yeri/ulaşılabilirliği ve ses/yalıtım özellikleri, okulların mimari yapısı oluşturulurken gözden kaçırılmamalıdır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki, akademik ilgi ve Rehberlik hizmetlerine katılım alt boyutu puanlarının okuldaki psikolojik danışman sayısı değişkenine göre, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Okullardaki Rehberlik Servislerinin problem alanlarından birisi de çok sayıda öğrenciye bir rehber öğretmenin düşüyor olmasıdır. Karataş ve Baltacı'nın 2013'de yaptıkları araştırmanın sonuçları da benzer nitelik taşımaktadır: "Bence en önemli engel öğrenci sayısının fazla olması, okulda sürekli kavgaların olması ve rehber öğretmen sayısının az olmasıdır. Öğrenci sayısı fazla olunca hepsinin ayrı ayrı sorununu dinlemek zor oluyor. Öğrenciler arası kavgalar ise bazı sorunları durumları gölgede bırakıyor."

Yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenleri algılamaları ile ilgili çıkan sonuçlardan birisi de rehber öğretmenlerin, resmi evraklarla uğraşmaktan, öğrenci ya da öğretmenlerle ya da velilerle görüşmeye zamanlarının kalmaması olarak algılanıyor olmasıdır. Yapılan araştırmalar bu anlamda da bir değişikliğe gidilmesinin yerinde olacağını destekler niteliktedir: "Bence yapılan hizmetler iyi ve yeterli, çok fazla bir şey yapılmasına gerek yok. Resmi evraklarla çok fazla ilgilenmesini doğru bulmuyorum. Çünkü o zaman öğrencilerine pek zaman ayıramıyor. Her hafta anket doldurmaktan hoşlanmıyorum, çünkü konuları çok basit ve saçma aynı zamanda sıkıcı. Genel manada okulda rehberlik hizmetleri iyi. Rehber öğretmenimizin resmi evraklarla ilgilenmesinden dolayı çok olumsuz etkileniyor. Resmi evraklarla ilgileceğine öğrencilerle ilgilenmeli."

Bir diğer araştırma bulgusu da araştırmamızın sonucunu dolaylı olarak destekler niteliktedir. "Yöneticilerin PDR hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri okulda

psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısına göre farklılaşmamaktadır” (Gündüz ve ark.2014).

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (RPDTÖ) geliştirici etki alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Literatürde bu konuda öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş başka sonuçlarla karşılaşılmamıştır ancak benzer şekilde okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada benzer şekilde şu bulgular mevcuttur:

“Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticilerin PDR hizmetlerinin gereklilik ve etkililiğine ilişkin ortalamaları erkeklerinkinden yüksek olmasına karşın istatistiksel olarak bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu, daha önce yapılmış benzer araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Buna göre, araştırma kapsamında erkek ve kadın yöneticilerin PDR hizmetlerine bakış açılarının ve algılarının benzer olduğu söylenebilir. Eğitim kurumlarındaki erkek yönetici sayısı oldukça yüksek olmasından dolayı, kadın yöneticiler idari konularda erkeklerle birlikte hareket etme eğilimi içine de girmiş olabilirler. Kadın yöneticilerin okullardaki istihdamının artması gelecekte PDR hizmetleri bağlamında da farklılıklara yol açabileceği düşünülebilir” (Gündüz ve ark.2014).

Literatür incelendiğinde, okul yöneticilerinin rehberlik servislerine bakışlarının önemli olduğu yönünde de az sayıda da olsa araştırmalar mevcuttur. “Okullarda rehberlik hizmetleri sistemin bir parçasıdır. Okullardaki eğitim öğretim hizmetlerinin yürütülebilmesi için, rehberlik hizmetlerinin büyük önemi vardır. Okulların tanımında, öğrenci kişilik gelişiminde öğrencilerin okula uyumunda öğretmen ve öğrenci arasındaki problemlerde öğrencinin yönlendirilmesinde, öğrencilerin üst öğrenim kurumuna yerleştirilmesinde rehberlik hizmetlerinin büyük önemi vardır. İdare açısından rehberlik hizmetleri olmazsa olmazlardandır”(Karataş ve Baltacı, 2013). Eğer okul yöneticileri, Rehberlik hizmetlerini geliştirici olarak görüyorsa ve öğrencilerin ve öğretmenlerin destekliyorsa o zaman öğretmenlerin ve öğrencilerin de bu hizmetlere bakışlarının olumlu olması beklenir. Ancak okul yöneticileri, Rehberlik servisini sadece sorun odaklı öğrencilerin gönderildiği bir tür ikna odası olarak görüyorsa o zaman öğretmenler sadece

derslerde problem yaşadıkları öğrencileri yönlendirirler ve rehberlik servisi mekan olarak, öğrencilere de bu imgeyi verir. Rehberlik servislerini sadece okulda problem yaşayan sorunlu öğrencilerin geldiği imgesi, ilişki kurma ya da destek alma hususunda rehberlik servisine gelmeyi düşünen öğrenciler için de bir ön yargı oluşturabilir. Bu tür ön yargılara mahal vermemek adına rehberlik servislerini okullarda var olma amaçlarına uygun olarak kullanıyor olmak önem arz edebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın daha büyük örneklem gruplarında gerçekleştirilmesi önerilebilir.
2. Araştırmanın daha detaylı demografik değişkenlerle gerçekleştirilmesi önerilebilir.
3. Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen dinamikler nitel araştırma verileriyle desteklenebilmesi amacıyla nitel yöntemler üzerinden araştırmanın gerçekleştirilmesi önerilebilir.
4. Bu tür çalışmaların okul yöneticilerini de kapsayacak şekilde yapılması önerilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Rehberlik servislerinin çalışma alanları gibi konularda okul yöneticilerini bilgilendirici seminerler düzenlenmesi önerilebilir.
2. Bu konuda alanda yapılan araştırmaların yetersiz olduğu, bu ve buna benzer nitelikte çalışmaların yapılmasının okullardaki rehberlik servislerinin çalışma alanlarının belirtilmesinde de yarar sağlayacağı düşünülmektedir
3. bu tür çalışma sonuçları hakkında okul yöneticilerinin bilgilendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbasoğlu, B. (2014). *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yalova İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akman, Y. (1992). *İlköğretimde Rehberliğin Yeri ve Önemi*. dergipark.ulakbim.gov.tr /ilkonline/article/download/5000037843/5000036701 adresinden 6/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Altıntaş ve ark. (2008). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altıntaş ve ark. (2006). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, G. (1990). Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Önemi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(1), 263-299.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerinden Beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brubacher, J. S. (1983). Eğitimde Amaçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 203-208.
- Bülbül, Ö. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Can ve ark. (1998). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çakar, M. (2005). *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 45-60.
- Egan, G. (1994). *Psikolojik Danışmaya Giriş*. Ankara: Form Ofset.
- Eisenberg, S ve Delaney, D. (1993). *Psikolojik Danışma Süreci*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Elmalı ve ark. (2013). *Psikolojik Danışma ve Rehber Öğretmenlere Yardımcı El Kitabı*. mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/79/01/362607/dosyalar/2013_12/10044130_psikolojikdanmanlara.pdf adresinden 8/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Erkan ve ark. (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı*. kızlarinegitimi.meb.gov.tr/files/img/rehberlik_programi.pdf adresinden 2/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Ertüz, A. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinin Aksiyonda Değerler ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Beşiktaş İlçesi Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleç, H. (2009). Psikiyatride Psikometri: Temel Kavramlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 175-186.
- Gündüz ve ark. (2014). Okul Yöneticilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri: Betimsel Bir Çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Hatunoğlu, H. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hıdır, A. (2010). *Ortaöğretim Kurumlarında Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Öğrenci Kazanımlarının Amacına Ulaşma Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kantarcıoğlu, S. (1987). *Rehberlik*. Ankara: Cam Matbaa.
- Karagüven, H. ve Cengizhan, S. (2005). Öğretmenlere Göre Meslek Lisesi Öğrencilerinin Rehberlik Gereksinimleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 171-184.
- Karaküçük, S. (2010). Okul Rehberlik Servislerinin Fiziksel/Mekansal Koşullarının İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 421-440.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü Sınıf Rehber Öğretmeni Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 14(2), 427-460.
- Kaya ve ark. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kepçeoğlu, M. (1996). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Özdemir Ofset Basın Yayın.

Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzgun ve ark. (2003). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
MEB 24376 No'lu Resmi Gazete. mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html adresinden
5/10/2015 tarihinde alınmıştır.

Nelson, R. ve Jones, R. (1995). *Danışma Psikolojisi Kuramları*. Ankara: TDFO Ltd. Şti.

Selamet, Ç. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Okullardaki Rehberlik Servisinden Beklentileri (Afyonkarahisar Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Şenses, E. (2013). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. oltuibnisina.meb.k12.tr/
meb_iys_dosyalar/25/10/962962/dosyalar/2013_10/11041319_
eitimderehberlikhizmetleri.pdf adresinden 2/12/2015 tarihinde alınmıştır.

Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori Uygulama*. İstanbul:
Alkım Yayınevi.

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

Tan, H. (2011). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Taneri, G. (1986). *Orta Dereceli Okullarda Rehberlik ve Uygulamaları*. İstanbul:
Demet Ofset.

Terzi, Ş. İ. ve Tekinalp, B. E. (2013). *Psikolojik Danışmada Güncel Kuramlar*.
Ankara: Pegem Akademi.

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Yayınları.

Tunç, A. (2011). *İlköğretim 7.ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı ve Kara Verme Stilleri ile Algılanan Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Öcal, M. (2004). *Eğitimde Rehberlik*. İstanbul: Düşünce Kitabevi.

Özdemir, E. (2008). *Anadolu Liselerinde Görev Yapan İdareci ve Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerini Benimseme Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgüven, İ. E. (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara:
Pdrem Yayınları.

- Özoğlu, S. . (2007). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayınları.
- Özkaya, G. M. (2012). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özyürek, R. ve Atıcı, M. (1995). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi Kararlarında Kendilerine Yardım Kaynakların Belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(17), 33-42.
- Ülkü, S. (1976). Rehberlikte Grup Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 9(1), 263-299.
- Vural ve ark. (2004). *Her Öğretmen Rehberdir*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, İ. (2006). 21. Yüzyılda Psikolojik Danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 39(1), 117-133.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Geleceđi: Yeni Açılımlar ve Öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 42(1), 193-213.

EKLER

EK-I KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumlarının belirlenmesi konusundaki yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Ölçekte iki bölüm mevcuttur. Birinci bölümde kişisel durumunuzla ilgili, ikinci bölümde rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik öğretmen tutumları ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Sorulara samimi ve tarafsız olarak yanıt vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için son derece önemlidir. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen aşağıdaki soruların hiçbirisini **boş bırakmadan** yanıtlayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim **vazmanıza** gerek yoktur. Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Ethem TAMTÜRK

Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans (Master) Öğrencisi

Aşağıda kişisel durumunuza uygun olan seçenekleri işaretleyerek boşlukları doldurunuz.

1.Yaşınız:

- 20-24 25-29 30-34
 35-39 40-44 45veüzeri

2.Meslekteki kaçınıcı yılınız:

- 1-5 6-10 11-15
 16-20 21-25 25 ve üzeri

3.Cinsiyetiniz:

- Erkek Kadın

4.Göreviniz:

- Branş Öğretmeni Sınıf Öğretmeni

5.Mezuniyet:

- Öğretmen Okulu Eğitim Enstitüsü Eğitim Fakültesi
 Fen Edebiyat Fakültesi Yüksek Lisans ve Doktora Diğer

6. Okulunuzdaki rehber öğretmen sayısı:

- Yok 1 2 3

7. Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında kaç seminer veya kursa katıldınız?

- Katılmadım 1 2 3 veya daha fazla

8. Medeni Haliniz:

- Bekar Evli Diğer

9. Halen bulunduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?

- 5 yıldan az 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üstü

10. Genel olarak okulunuzun imkânları hakkındaki kanaatiniz

- Zayıf Orta İyi



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

Değerli Meslektaşım,

Bu ölçeğin amacı, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları”nı belirlemektir. Ölçekte rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik öğretmen tutumları ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Size uygun olan cevabı ilgili alanı işaretleyerek belirtiniz.

Maddeler	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Katılıyorum
1 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	①	②	③	④	⑤	
2 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	①	②	③	④	⑤	
3 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	①	②	③	④	⑤	
4 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	①	②	③	④	⑤	
5 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	①	②	③	④	⑤	
6 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	①	②	③	④	⑤	
7 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	①	②	③	④	⑤	
8 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	①	②	③	④	⑤	
9 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤	
10 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	①	②	③	④	⑤	
11 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	①	②	③	④	⑤	
12 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum.	①	②	③	④	⑤	
13 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	①	②	③	④	⑤	
14 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	①	②	③	④	⑤	
15 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	①	②	③	④	⑤	

16 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	①	②	③	④	⑤
17 Öğrencilerle uyumsuzluğa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	①	②	③	④	⑤



ÖZGEÇMİŞ

Ethem TAMTÜRK

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 06.10.1988

Doğum Yeri: Samsun

Eğitim

İlkokul: Atatürk İlköğretim Okulu-1994/1999- Ünye

Ortaokul: Merkez Meçhul Asker Ortaokulu-1999/2002-Ünye

Lise: Ünye Lisesi-2002/2005-Ünye

Üniversite: Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği-2007/2013-KKTC

Yüksek Lisans: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı-2013/2016-İstanbul