

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

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ONUNCU SINIF
REHBERLİK PROGRAMI UYGULANMALARININ SINIF
REHBER ÖĞRETMENLERİ VE REHBER
ÖĞRETMENLER GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ
(KAYSERİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Tezi Hazırlayan
Dilek BERBER**

**Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi**

**Ekim 2010
KAYSERİ**

Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI danışmanlığında Dilek BERBER tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Kurumları Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Uygulanmalarının Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenler Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

13/10/2010

JÜRİ

Danışman Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI

Üye Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye Yrd. Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN

ONAY

Bu tezin kabulü Enstitü yönetim kurulunun 02.10.2010 tarih ve 0.5 Sayılı kararı ile onaylanmıştır.

02.10/2010



ÖNSÖZ

Türkiye’de 2006 yılından itibaren tüm ortaöğretim kurumlarında “Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı” uygulanmaya başlanmıştır. Program geliştirme sürecinin çok önemli aşamalarından biri de şüphesiz program değerlendirme faaliyetleridir. Bu araştırma ile uygulamada olan bu programa ilişkin olumlu ve olumsuz yönlerin belirlenmesi ve bu alanda program geliştirme sürecine katkı sağlanması amacı ile onuncu sınıf rehberlik programı uygulamaları sınıf ve okul rehber öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma süreci içinde desteğini, bilgi ve tecrübesini esirgemeyen, değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca; çalışma kapsamına giren tüm okul yöneticilerine, sınıf ve okul rehber öğretmenlerine ve desteklerini esirgemeyen aileme, değerli arkadaşım Rehber Öğretmen Rahşan ONAT’ a teşekkür ederim.

**Ortaöğretim Kurumları Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Uygulanmalarının Sınıf
Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenler Görüşleri Doğrultusunda
Değerlendirilmesi
(Kayseri İli Örneği)**

Dilek BERBER

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ekim 2010
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda onuncu sınıf, sınıf rehberlik programı uygulamalarının değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kayseri iline bağlı Melikgazi, Kocasinan, Talas, İncesu ve Hacılar ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin; onuncu sınıf, sınıf rehberlik programı uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılan “Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anket Formu”, ilgili alan çalışmaları incelenerek, uzman (akademisyenler, eğitimde ölçme-değerlendirme uzmanı, eğitim uzmanları, sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri) görüşleri esas alınarak hazırlanmıştır. 2009–2010 eğitim öğretim yılında Kayseri ili resmi ortaöğretim kurumlarında yürütülen çalışmada, 163 onuncu sınıf rehber öğretmeni ve 40 okul rehber öğretmenin görüşü alınmıştır. Bu araştırma ile ilgili tüm istatistiksel çözümlenmelerde SPSS programından yararlanılmış olup açık uçlu sorulara ilişkin görüşler alınan cevaplar doğrultusunda yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri, cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türleri ve rehber öğretmenlik durumları esas alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

Onuncu sınıf rehberlik programı amaç ve kazanımları öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte, açık anlaşılır biçimde hazırlanmış olmasına rağmen

uygulamaya geçildiğinde gerçekleştirilmesinde güçlükler yaşanmaktadır. Amaç ve kazanımlara ulaşmada büyük öneme sahip olan etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ise yaşanan en büyük problemler; etkinliklere ayrılan sürenin yetersizliği, sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin yetersizliği, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte onuncu sınıf rehberlik programının en zayıf yönünü ise ölçme-değerlendirme boyutu oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet, okul türü, rehber öğretmenlik durumu esas alındığında anlamlı bir farklılık bulunmazken bu fark sadece öğretmenlerin kıdemleri esas alındığında programın ölçme-değerlendirme alanında tespit edilmiştir.

Bunların yanında onuncu sınıf rehberlik programı öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme niteliklerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Fakat; sınıfların kalabalık olması, rehberlik ders saati süresinin ve etkinlik sürelerinin yetersizliği, öğretmen bilgi ve becerilerinin az olması, programın gereken esneklikten uzak olması, öğrenci ilgisinin yetersizliği, aile ve çevrenin olumsuz etkileri nedeni ile bu konuda yeterince başarı sağlanılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Onuncu Sınıf Rehberlik Programı, Program Değerlendirme, Sınıf Rehber Öğretmeni, Okul Rehber Öğretmeni

**Evaluation Of The 10th Grade Guidance Program Implementation In Line With
The Opinions Of Class Guidance Teachers And School Guidance Teachers
(Kayseri Province)**

Dilek BERBER

**Erciyes University, Institute of of Education Sciences
M.Sc. Thesis, Oct 2010
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Adem Sultan TURANLI**

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the applications observed in the 10th Grade Guidance Program in line with the class and school guidance teachers who work in secondary schools. With this goal in mind, the class and school guidance teachers who work in the public secondary schools in Melikgazi, Kocasinan, Talas, İncesu and Hacılar counties of Kayseri were asked for their opinions about the 10th Grade Guidance Program applications applied in 2009-2010 School Year.

In this s study, descriptive analyses were used. “The 10th Grade Guidance Program Evaluation Questionnaire Form”, used to gather data for this study was prepared by reviewing the related literature and by taking specialists’ (academicians, measurement and evaluation specialist in education, education specialists, class guidance teachers, school guidance teachers) views. The opinions of 163 10th class guidance teachers and 40 school guidance teachers who work in the formal secondary schools of Kayseri province in 2009-2010 school year were gathered for this study. The Statistical Package of Social Sciences (SPSS) was used for the statistical analyses and the responses to open ended questions were used in line with the research questions.

The data gathered from the participants were analyzed according to seniority (their working experience), gender, school type they work in and their position as guidance teachers. The findings obtained in the end of this investigation are such below:

Although the goals of the 10th Grade Guidance Program were prepared in a clear and understandable way to meet the needs of students and the society, it was identified that difficulties are experienced when it is applied. The biggest problems experienced during

the implementation of the activities that have great importance to reach the goals and objectives are the inadequateness of the period allotted for these activities, and the inadequateness of knowledge and abilities of the class guidance teachers, and another problem is that these activities do not attract students' interests. However, the weakest aspect of the 10th Grade Guidance Program seems to be the measurement and evaluation.

When the participants' opinions were investigated in terms of teachers' gender, school type and their position as guidance teachers, no meaningful difference was found; the only difference was found to be related to measurement and evaluation when the seniority of the teachers is considered.

In addition, the 10th Grade Guidance Program gains students a positive attitude and better behavior. However, it is concluded that not much success has been achieved due to crowded classes, insufficient time allotted for the lessons and activities, limited knowledge and skills of teachers, the inflexible program, lack of student interest and negative effects of the families and the environment.

Key Words: 10th Grade Guidance Program, Program Evaluation, Class Guidance Teacher, School Guidance Teacher

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Tezin Amacı.....	6
1.5. Tezin Önemi.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
1.8. İlgili Araştırmalar.....	9
2. GENEL BİLGİLER.....	18
2.1. Eğitimde Rehberliğin Yeri ve Önemi.....	18
2.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri.....	20
2.2.1. Rehberliğin Tanımı.....	20
2.2.2. Rehberliğin Amacı.....	21
2.2.3. Rehberliğin İlkeleri.....	22
2.3. Ülkemizde Rehberliğin Gelişimi.....	23
2.4. Ortaöğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri.....	25
2.4.1. Ortaöğretimin Amacı ve Önemi.....	25
2.4.2. Ortaöğretimin İşlevleri.....	26
2.4.3. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Gerekçesi ve Önemi.....	27
2.4.4. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Karakteristik Özellikleri.....	28
2.4.5. Ortaöğretimde Rehberliğin Amaçları ve Kapsamı.....	29
2.5. Ortaöğretim Öğrencisinin Gelişimsel Özellikleri.....	31
2.5.1. Bedensel ve Cinsel Gelişim.....	31
2.5.2. Kişilik Gelişimi.....	33

2.5.3. Bilişsel Gelişim	34
2.5.4. Sosyal ve Ahlaki Gelişim	35
2.6. Rehberlik Programının Uygulanmasında Sınıf Rehber Öğretmenliği.....	37
2.6.1. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görevleri.....	39
2.6.2. Psikolojik Danışmanın Görevleri	40
2.6.3. Koordinatör Psikolojik Danışmanın Görevleri.....	42
2.7. Eğitim Programları ve Rehberlik Programı	43
2.7.1. İyi Bir Programın Özellikleri ve Sağladığı Yararlar	44
2.7.2. Program Geliştirme ve Program Geliştirme Yaklaşımları	45
2.7.3. Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programları.....	49
2.7.4. Kapsamlı Ve Gelişimsel Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Programları.....	50
2.7.5. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları	54
2.8. Rehberlik Programlarının Değerlendirilmesi	55
3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli	58
3.2. Evren ve Örneklem.....	58
3.3. Veri toplama Aracının Hazırlanması.....	59
3.4. Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	61
4.BULGULAR VE YORUMLAR	62
4.1. Onuncu Sınıf Rehberlik programı Değerlendirme Formu Likert Ölçeği İle Elde Edilen Bulgular	62
4.1.1. Kıdem ve Rehber Öğretmenlik Durumuna Göre	84
4.1.2. Cinsiyet ve Rehber Öğretmenlik Durumu Esas Alınarak.....	92
4.1.3. Okul Türü ve Rehber Öğretmenlik Durumu Esas Alınarak	97
4.1.4. Rehber Öğretmenlik Durumu Esas Alınarak	103
4.2. Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anket Formu Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Bulgular	107
4.2.1. Onuncu Sınıf Rehberlik Programın Öğrencide Olumlu Tutum ve Davranış Geliştirme Yeterliliği	108
4.2.2. Rehberlik Programında Yer Alan Etkinlikleri Gerçekleştirmede Yaşanan Güçlükler ..	114

4.2.3. Onuncu Sınıf Rehberlik Programının Uygulanılışına Yönelik Olumlu ve Olumsuz Yanlar	117
4.2.4. Onuncu Sınıf Rehberlik Programının Uygulanılışına Yönelik Aksaklıkların Giderilmesi İçin Öğretmen Önerileri.....	120
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	122
5.1.SONUÇLAR.....	122
5.2. ÖNERİLER.....	131
KAYNAKÇA.....	134
EKLER.....	141
EK 1	142
EK 2	146
EK 3	148
ÖZGEÇMİŞ.....	151

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Sınıf ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyet, Kıdem ve Okul türlerine Göre Dağılımları.....	59
Tablo 3.2. Anketin Genel İç Güvenilirliği.....	60
Tablo 3.3. Anketin Programın Boyutlarına Göre İç Güvenilirliği.....	60
Tablo 4.1. Programın Amaçlarına İlişkin Okul Rehber Öğretmenlerinin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri (Yüzde ve Aritmetik Ortalama)	66
Tablo 4.2. Programın Kazanımlarına İlişkin Okul Rehber Öğretmenlerinin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri (Yüzde ve Aritmetik Ortalama).....	70
Tablo 4.3. Programın Etkinliklerine İlişkin Okul Rehber Öğretmenlerinin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri (Yüzde ve Aritmetik Ortalama).....	74
Tablo 4.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Okul Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri (Yüzde ve Aritmetik Ortalama).....	81
Kıdem ve Rehber Öğretmenlik Durumuna Göre	
Tablo 4.5. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	84
Tablo 4.6. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Anova).....	86
Tablo 4.7. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	86
Tablo 4.8. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Anova).....	88
Tablo 4.9. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	88
Tablo 4.10. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Anova).....	89
Tablo 4.11. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	90
Tablo 4.12. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (Anova).....	91

Cinsiyet ve Rehber Öğretmenlik Durumu Esas Alınarak

Tablo 4.13. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	92
Tablo 4.14. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	93
Tablo 4.15. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	93
Tablo 4.16. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	94
Tablo 4.17. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	95
Tablo 4.18. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	95
Tablo 4.19. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	96
Tablo 4.20. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri (t testi).....	97

Okul Türü ve Rehber Öğretmenlik Durumu Esas Alınarak

Tablo 4.21. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	97
Tablo 4.22. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	98
Tablo 4.23. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	99
Tablo 4.24. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	100
Tablo 4.25. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	101
Tablo 4.26. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	102
Tablo 4.27. Programın Ölçme- Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	102
Tablo 4.28. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	103

Rehber Öğretmenlik Durumu Esas Alınarak

Tablo 4.29. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	104
Tablo 4.30. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	104
Tablo 4.31. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	105
Tablo 4.32. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	105
Tablo 4.33. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	106
Tablo 4.34. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	106
Tablo 4.35. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma).....	106
Tablo 4.36. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi).....	107
Tablo 4.37. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Onuncu Sınıf Rehberlik Programının Öğrencide Olumlu Tutum ve Davranış Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri.....	113

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bireyin eğitimi ve gelişimi söz konusu olduğunda yaşam sürecindeki tüm gelişim dönemlerinin her birinin ayrı ayrı ve kendine özgü özellikleri olduğu ve her bir gelişim döneminde bireyin farklı türden “gelişim görevleri” ile karşı karşıya kaldığı gerçeği karşımıza çıkar. Öğrenim süresi boyunca bütün öğrencilerin her bir öğretim basamağında öğretim hizmetinin yanı sıra, birtakım kişilik hizmetlerine de gereksinimleri olur. Bireylerin sadece zihinsel etkinlikleri üzerinde odaklaşan ve buna ek olarak öğrencilerin kişiliklerinin her yönü ile en uygun bir düzeyde gelişebilmelerine yönelik hizmetleri dışlayan yaklaşımların, günümüzün çağdaş bireylerini yetiştirmede yetersiz kaldığı önemle vurgulanmaktadır. Bu bakımdan hangi öğretim basamağında olursa olsun, günümüz okulunda öğrencinin yetiştirilmesi sorumluluğunu üstlenmiş olan görevlilerin, en az zihinsel gelişim kadar duygusal, sosyal ve bedensel gelişimleri de dâhil, öğrencilerin geliştirilebilecek olan bütün kapasitelerini dikkate almaları gerekir. Böyle bir anlayış ise diğer öğretim basamaklarında olduğu gibi, ilköğretim basamağında da “öğrenci kişilik hizmetleri” olarak adlandırılan ve öğretim hizmetinden, ayrı olarak verilen bir takım hizmetlerin de öğrencilere sunulmasını zorunlu kılar (Can, <http://www.pdr-ci-yiz.biz/ilkogretimde-rehberlik-gurhan-can-unite-7-a-t218.html>).

Kuzgun'un (1992, 2) da belirttiği gibi öğrenci kişilik hizmetleri genellikle öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık, serbest zamanlarını değerlendirme gibi ihtiyaçlarını giderecek yardımlar yanında, onların gizil güçlerini geliştirme, yetenek ve ilgilerine uygun okul ve meslek seçme, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabilme gibi, kişilerin gelişimi ve uyumuna ilişkin sorunların çözümü için onlara yapılacak yardımları kapsamaktadır. Bu hizmetler içinde, özellikle doğrudan doğruya öğrenciye kişisel olarak yardım edilmesi biçiminde sunulan bir hizmet vardır ki, bu da rehberlik hizmetidir.

Öğrenci kişilik hizmetlerinin içinde psikolojik danışma ve rehberlik önemli bir bölümü oluşturur. Çağdaş eğitimin tamamlayıcı bir yönünü oluşturan rehberlik hizmetlerinin en genel amacı bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Rehberlik değişik bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlanabilmektedir (Yeşilyaprak, 2003, 6).

Türkiye’ de yapılan rehberlik tanımlarından bazıları şöyledir:

“Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirme için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardımdır.” (Kuzgun, 1992, 5).

“Rehberlik; bireye çağdaş dünyanın ihtiyacı olan, mutlu ve üretken insanlar olabilmeleri için gerekli niteliklere ulaşmaları amacıyla uzman kişilerce yapılan yardımları içeren bir süreçtir.” (Erkan 2003, 2; edt: Kuzgun).

“Rehberlik; bireylerin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye yapılan yardımlardır.” (Kepçeoğlu, 1994, 13).

“Rehberlik, bireyin en verimli bir şekilde gelişmesi ve tatminkâr uyumlar sağlamasında gerekli olan seçmeleri (tercihleri), yorumları, plânlan yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel (uzmansal) yardımdır.” (Tan ,2000, 18).

Tanımlar incelendiğinde genel olarak bazı noktaların ortak olduğu görülmektedir. Bu noktalar; öğrencilerin kendilerini tanınması, ilgileri, yetenekleri, benliği, yaşantısına yönelik konularda seçim yapması, planlar yapıp kararlar vermesi, sorunları çözmesi, çevreye uyum sağlaması ve bunların sonucunda kendini gerçekleştirme gibi öğelerdir.

Türkiye’de rehberlik çalışmalarını yaklaşık yarım yüzyıllık geçmişinde; başlangıcından itibaren bu hizmetlerin bir süreç olduğu ve eğitimin her kademesinde gerekli olduğu görüşü sıklıkla dile getirilmiştir (Tan, 1992, 31-34). Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkması ile rehberlik hizmetlerinin eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi daha da artmıştır.

Okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşımıza iki yaklaşım çıkmaktadır (Dinkmeyer 1973; akt: Yeşilyaprak 1999, 27,28):

- “Uzman Merkezli Rehberlik Programı” yoluyla bu hizmetlerin

gerçekleştirilmesi: Hizmetlerin, öğrencilerle bireysel ve yüz yüze ilişki kurularak sunulması amacıyla yetiştirilmiş rehberlik uzmanlarından yararlanılması esas alınmaktadır.

- “Öğretmen Merkezli Rehberlik Programı” yoluyla bu hizmetlerin öğretmenler tarafından yürütülmesini savunan görüş: Rehberlik uzmanlarının öğretmenlere “müşavirlik” hizmeti yapmak üzere yararlanılmasını esas alınmaktadır.

Türkiye’de, ikinci görüşün benimsenmektedir. Okulda öğretmenin öncelikli görevi ders vermektir. Ancak, öğretmen aynı zamanda, rehberlik hizmetlerini yürütecek takımın vazgeçilmez bir üyesidir. Çünkü öğretmen öğrencinin her yönüyle tüm olarak gelişimi ve uyumundan birinci derecede sorumlu olan kişidir (Yeşilyaprak, 2003,20).

Kuşkusuz, öğretmen, öğrenci ile daha uzun süre bir arada olduğu için onun gelişimini daha yakından izleme; böylece eğitimsel, mesleki, kişisel ve sosyal problemlerin daha iyi tanıma ve ona yardımcı olmaya uygun bir konumdadır. İlgili yönetmelik ve yönergeler incelendiğinde eğitim sürecinin her kademesinde, bütün rehberlik hizmetlerinde öğretmenlere önemli yükümlülükler verilmiştir.

Eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetleri ise öğretim kademelerine göre ilköğretimde rehberlik, ortaöğretimde rehberlik ve yükseköğretimde rehberlik olmak üzere üç kategoride ele alınabilir. Öğrencilerin buldukları öğretim basamakları farklılaştıkça, öğrencilere verilen rehberlik hizmetlerinde de birçok bakımdan farklılaşmalar olmaktadır. Bunun en önemli nedeni ise, her bir öğretim kademesinde bulunan öğrencilerin gelişim özellikleri ile gelişim gereksinimleri arasında önemli ayrılıklar bulunmasıdır (Murat, 1993; akt: Tokalı 2007, 3).

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında rehberlik uygulamaları 1974-1975 öğretim yılında zorunlu hale getirilmiştir (Kuzgun, 1992-18). Rehberlik hizmetlerinin zorunlu hale getirilmesi çok önemli bir adım olmakla birlikte, işlevini tam olarak yerine getirme konusunda pek çok sorunları olduğu bilinmektedir. Lise ve dengi okullara rastlayan dönem öğrencilerin özel yeteneklerinin iyice ortaya çıktığı ve mesleğe yönelme gereksiniminin doğduğu dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu aşamada eğitsel ve kişisel rehberliğin yanı sıra özellikle meslek rehberliği hizmetlerine yer verilmektedir. Bu durumun okul rehberlik hizmetleri alanında çeşitli yaklaşımlar karşımıza çıkarmaktadır.

Türkiye’de de olduğu gibi başlangıçta rehberlik ve psikolojik danışma programlarının temelinde geleneksel model anlatışları yer almıştır (Gysbers ve Henderson, 1994; Gysbers, 1990; akt: Erkan, 2006 1; Doğan, 2000, 57; MEB, 2007, 3). Geleneksel rehberlik ve psikolojik danışma örgüt modelleri, rehberlik ve psikolojik danışma programı yerine psikolojik danışman ve rehberlik uzmanının pozisyonunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, psikolojik danışma ve rehberlik çoğunlukla yardımcı destek hizmeti olarak algılanmaktadır. Diğer taraftan okullarda rehberlik ve psikolojik danışma programlarına ilişkin somut düzenlemeler olmadığı için okul psikolojik danışmanı programı esnek, görevi hafif, boş zamanı çok bir eleman olarak algılanmaktadır (Gysbers, 1992; akt: Doğan, 2000, 57).

Geleneksel rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımlarına tepki olarak ise gelişimsel rehberlik anlayışı doğmuştur. Bu anlayış ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin, öğrencinin her gelişim dönemine ait gelişim görevlerini başarıyla tamamlaması için örgütlenmesini ve işlev görmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Erkan, 1995; akt: Doğan, 2000, 126).

Kuramsal temelini 1960’lı yıllarda gündeme gelen gelişimsel psikolojik danışma yaklaşımından alan “Kapsamlı Rehberlik Program Modeli” geliştirilmiştir. Gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımı, bireyin sürekli kendini geliştirme ve ilerleme çabası içinde olan bir varlık olduğu anlayışına dayanmakta ve insan gelişiminin aşamalı olarak birbirini izleyen dönemlerini temel almaktadır (Erkan ve Güven 2006; akt: Tokalı, 2007, 7).

Kapsamlı gelişimsel rehberlik program modeli; öğrencilerin gelişimlerini destekleyen, onlara çeşitli yönlerden bilgi, beceri ve yeterlilikler kazandırmaya çalışan, bir örgütlenme biçimi olarak tanımlanabilir. Gysbers’e (1997) göre, kapsamlı gelişimsel rehberlik programı şu özellikleri bakımından önemlidir (Nazlı, 2005, 33):

- Program öğrenci gelişimi yönelimlidir.
- Rehberlik programı tam bir program olarak çalışır, programın öğeleri tüm programı oluşturur.
- Eğitim- öğretim yılının ilk gününden son gününe kadar devam eder.
- Pozisyona değil programa odaklıdır.
- Klinik temelli değil eğitim temellidir.

Eğitimde verimliliğin ve kalitenin arttırılması için rehberlik hizmetlerinin planlı ve programlı olması gerekir. Bu nedenle hazırlanacak bir rehberlik programının amacı ve hedeflerinin belirlenmesinde yarar vardır. Rehberliğin amacı, insan potansiyelini en üst seviyeye ulaştırmaktır. Bu nedenle rehberlik programları hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli husus hizmet edilen grubun ihtiyaçlarının ve karakteristik özelliklerinin iyi tespit edilmesi, programın da bu özellikler doğrultusunda hazırlanmasıdır.

Okullarda rehberlik programları değerlendirilmelidir. Değerlendirme alışması ile verilen hizmetlerin ne derece etkili olduğu, yetersizlikler ve hatalar var ise bunların nedenleri tespit edilebilir. Bir değerlendirme çalışması ile elde edilen veriler, rehberlik programının geliştirilmesi sürecine ışık tutacaktır (Kuzgun, 1992, 202).

Programlarının değerlendirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışma programının gerekli niteliklere sahip olup olmadığının belirlenmesini amaçlar (Erkan, 2006, 53). Bununla birlikte bu hizmetlerin etkililiği konusunda velilere, yöneticilere ya da bu hizmetleri mali yönden destekleyen kurum ya da kişilere somut veri sağlamak mümkün olabilmektedir (Erkan, 1999, 271).

Rehberlik hizmetleri belli amaçları gerçekleştirmeye yönelik planlı ve programlı etkinlikleri içermektedir. Ortaya konulan amaçların gerçekleşme düzeylerinin değerlendirilmesi her şeyden önce sürecin kendisini geliştirebilmesi için bir zorunluluk olmasına rağmen ölkemizde rehberlik çalışmalarının değerlendirilmesi ihmal edilmiş bir konudur (Kaya ve Çivitçi, 2007, 262-263).

1.2. Problem Cümlesi

Kayseri il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin onuncu sınıf rehberlik programı ile ilgili görüşleri nelerdir, bu görüşler arasında sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin kıdemleri, cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türleri ve rehber öğretmenlik durumları açısından farklılık var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin kıdemlerine göre, onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin kıdemlerine göre, onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre, onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre, onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri arasında farklılık var mıdır?
7. Onuncu sınıf rehber öğretmenleri ile okul rehber öğretmenlerinin onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Onuncu sınıf rehber öğretmenleri ile okul rehber öğretmenlerinin onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4. Tezin Amacı

Örgün eğitim faaliyetleri kapsamında rehberlik hizmetleri büyük öneme sahiptir. Ortaöğretim dönemi, öğrencilerin özel yeteneklerin daha çok belirginleştiği ve mesleğe yönelme gereksiniminin doğduğu dönemdir. Bu nedenle bu dönemde eğitsel ve kişisel rehberliğin yanı sıra özellikle meslek rehberliği hizmetlerine yer verilmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında rehberlik faaliyetleri okul rehberlik ve sınıf rehberlik çalışmaları olarak ayrı ayrı yürütülmektedir. Bu durum 2006 yılı “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı” ile sınıf rehber öğretmenlerinin yükümlülüğü artırmıştır. Sınıf rehberlik faaliyetleri “Sınıf Rehberlik Programları” çerçevesinde planlanarak sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır.

Uygulamaya konulan programların değerlendirilmesi program geliştirme açısından büyük bir öneme sahiptir. Program değerlendirmenin amacının, eğitim hizmetinin niteliğini artırmak olduğu söylenebilir. Eğitim hizmetinin niteliği, uygulanan eğitim programının niteliğiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle, bir eğitim programının niteliğinin

arttırılması için de programın tüm boyutlarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Bundan hareketle bu araştırmada; MEB tarafından 2006 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı, Kayseri’de resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin (kıdem dereceleri, cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türleri ve rehber öğretmenlik durumları) görüşleri doğrultusunda; amaçlar, kazanımlar, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme öğeleri bakımından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Rehberlik programının değerlendirilmesi çalışması sırasında okul rehber öğretmenlerinin ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen görüşleri alınırken öğretmenlerin kıdemleri, rehber öğretmenlik durumları, cinsiyetleri, görev yaptıkları okullar açısından görüşleri belirlenmeye çalışılmış olup bu görüşler arasında farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir.

1.5. Tezin Önemi

Türkiye’de 1950’li yıllarda eğitim sistemimizde yer almaya başlayan rehberlik uygulamaları ortaöğretim kurumlarında 1974–1975 öğretim yılında zorunlu hale getirilmiştir (Kuzgun, 1991, 185; Kepçeoğlu, 1994, 45-48). Rehberlik hizmetlerinin zorunlu hale getirilmesi çok önemli bir adım olmakla birlikte, işlevini tam olarak yerine getirme konusunda pek çok sorun yaşandığı bilinmektedir.

Bu süreç içinde okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kalitesinin artırılması amacı ile pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu durum rehberlik programlarının geliştirilmesinde de etkili ve dünyada olduğu gibi Türkiye’de de geleneksel psikolojik danışma ve rehberlik programı anlayışından gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı anlayışına doğru bir geçiş sağlanmıştır. Bu doğrultuda 2006 yılında, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde “Sınıf Rehberlik Programları” geliştirilerek sınıf rehberlik çalışmaları, sınıf rehber öğretmenleri tarafından program çerçevesinde planlı ve programlı yürütülmesi sürecine geçilmiştir.

Çağdaş psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin taşınması beklenen niteliklerden birisi de net ve açık bir biçimde değerlendirilebilir olmasıdır (Erkan, 1999, 271).

Program değerlendirme çalışmaları ise program geliştirme sürecinin önemli bir parçasıdır.

Programlarının değerlendirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışma programının gerekli niteliklere sahip olup olmadığının belirlenmesini amaçlar (Erkan, 2006, 53). Bununla birlikte bu hizmetlerin etkililiği konusunda velilere, yöneticilere ya da bu hizmetleri mali yönden destekleyen kurum ya da kişilere somut veri sağlamak mümkün olabilmektedir (Erkan, 1999, 271).

Bu gereksinimi bir lde karşılamak amacı ile yapılan bu araştırma ile 10. sınıf rehberlik programı sınıf rehber ğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, bu konu ile ilgi yeni araştırmalar yapacak olan araştırcılara yol göstermesi bakımından da önemli görülmüştür. Ayrıca, elde edilen verilerin alandaki program geliştirme çalışmalarına ışık tutulması beklenmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik sınıf rehber ğretmenlerinin ve okul rehber ğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile veri toplamak aracı olarak geliştirilen anket sorularından yararlanılmıştır. Bunların yanı sıra araştırma değerlendirilirken, aşağıdaki sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

- Araştırma 2009–2010 eğitim-ğretim yılı ile sınırlıdır.
- Kayseri ili; Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar ve İncesu ilçeleri ile sınırlıdır.
- Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 10. sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sınıf Rehber ğretmeni: Eğitim-ğretim kurumlarında bir sınıfın rehberlik hizmetlerini yürüten ve rehberlik saatlerine giren ilköğretim kurumlarında şube rehber öğretmenini, orta ğretim kurumlarında ise sınıf öğretmenini (MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001).

Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman): Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeli (MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001).

Koordinatör Psikolojik Danışman: Okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini koordine etmekle yükümlü olan psikolojik danışman (MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001).

Ortaöğretim Okul veya Kurumları: İlköğretimden sonra dört yıllık öğretim veren ve bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vererek hayata ve yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı resmî ve özel örgün ortaöğretim okul veya kurumlarıdır (MEB, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2009).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük faaliyetlerin bütünüdür (Varış, 1988, 19)

Rehberlik Programı: Belli nitelikteki öğrenci grubuna, gelişimsel yetenekleri kazanması ile ilgili özel hedeflerde ifadesini bulan yardım hizmetini gerçekleştirmek için gerekli fırsat ve durumların işler ve işe yarar bir düzene konmuş şeklidir (Külahoğlu, 2004, 94).

Program Değerlendirme: Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, 10).

1.8. İlgili Araştırmalar

Yılmaz (2008), “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Rehberlik Çalışmaları ile İlgili Uygulamalarının Araştırılması” adlı yüksek lisans tezinde anket

kullanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri esas alındığında bayan öğretmenlerin rehberlik konusunda daha bilgili olduğu tespit edilirken, yaş değişkenine göre incelendiğinde 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin rehberlik çalışmaları yapılmasının yararlarına daha fazla inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşleri, görev yaptıkları okul türüne göre incelendiğinde ise özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, rehberlik çalışmaları yapılmasının yararına daha fazla inandıkları, rehberlik çalışmalarını değerlendirme ve mesleki rehberlik yapma konusunda daha gayretli oldukları, öğrenci dosyalarını düzenli olarak doldurdıkları, öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapma ve okul başarısı düşük öğrencilere yönelik bireysel program uygulama gibi rehberliğe ilişkin konularda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre görüşleri incelenmiş; Eğitim Enstitüsü mezunu sınıf rehber öğretmenlerinin; rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını bilme, duygusal sorunları (kaygı, korku, saldırganlık vb.) olan öğrenciler karşı nasıl davranılacağını bilme ve öğrencilere rehberlik amaçlı oyunlar oynatma konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre görüşleri incelendiğinde ise 26 yıl ve üzeri görev süresi olan öğretmenlerin rehberlik hizmetleri konusunda daha fazla yeterliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bununla birlikte ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmaları ile ilgili uygulamalar, öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre incelendiğinde; katılmış olan hizmet içi eğitim sayısı arttıkça (12 ve üzeri) öğretmenlerin uygulamalara ilişkin başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özabacı, Sakarya, Doğan (2008), Eskişehir ilinde görev yapan okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine ilişkin görüşlerinin, demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmek amacı ile gerçekleştirdiği “Okul Yöneticilerinin Okuldaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmada, Eskişehir ili merkez ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan, 124’ü müdür ve 74’ü müdür yardımcısı olmak üzere toplam 198 okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Okul Rehberlik Hizmetlerine Dönük Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda; her okulda bir

psikolojik danışman bulunması gerektiğini, PDR servisinin sürekli bir birim olarak okulda yer almasının öğrenci gelişimi açısından yararlı olacağını, tespit edilmiştir.

Şahin (2008), “Ortaöğretimdeki Öğrenci Görüşlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Pdr) Hizmetlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını 235 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada gerekli bilgileri toplamak amacı ile “Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği” ve “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre PDR hizmetlerinden yararlanma ve buna bağlı olarak PDR hizmetlerini değerlendirme konusunda cinsiyetin ve akademik başarının etkili olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu araştırma ile bu hizmetleri alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında fark ortaya çıkmamış olup araştırmanın yapıldığı okulda yeterli düzeyde PDR hizmeti verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nazlı (2008), “Öğretmenlerin Değişen Rehberlik Hizmetlerini ve Kendi Rollerini Algılamaları” isimli çalışmada ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinde yaşanan değişimleri ve kendilerine verilen rehberlik görevlerini nasıl algıladıklarını belirlemek istenmiştir. Araştırmaya Balıkesir il merkezinde 11 ilköğretim okulunda 226 öğretmen katılmış olup veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin rehberlikte değişim yapılmasına ihtiyacın olduğunu, MEB’in uygulamaya almaya çalıştığı gelişimsel-önleyici rehberlik yaklaşımını benimsedikleri ancak okullardaki gelişimsel-önleyici uygulamalarda yetersizlikler algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca yürütülen rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin, okulun ve toplumun ihtiyacını karşılamada kısmen yeterli buldukları ve psikolojik danışmanların geleneksel rollerini daha fazla algılamakla beraber, psikolojik danışmanların koordinasyon, konsültasyon, öğretim liderliği, öğrenci savunuculuğu, okul güvenliğinin gibi gelişimsel rehberlikle ön plana çıkan yeni rol ve görevlerini de algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin akademik programa konulan sınıf rehberliği uygulamasını benimsedikleri, sınıf rehberliğini 15 günde bir değil her hafta yapılmasını istedikleri, sınıf rehberliğini öğrencilerin gelişimlerine yararlı olarak değerlendirdikleri ve sınıf rehberliğinin hem öğretmenlerin hem de psikolojik danışmanların sorumluluğunda olmasını istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehberlik hizmetinde öğretmenlerin rol almasını benimsedikleri ve bunun için gayret gösterdiklerini, ancak MEB’in öğretmenlere

verdiği görevleri yerine getirmede sıkıntı yaşadıkları ve bunun için kendilerine hizmet içi eğitim verilmesini istedikleri belirlenmiştir.

Tokalı (2007), dokuzuncu sınıf rehberlik programının değerlendirilmesine ilişkin çalışmasını okul rehber öğretmenleri görüşlerine dayanarak yapmıştır. Yaptığı araştırmada, dokuzuncu sınıf rehberlik programının bazı temel amaçlara sahip olmadığı, kazanımların zayıf olduğu etkinliklerin bir bölümünün uygulanabilir olmasına karşın bazı rehber öğretmenler tarafından uygulanabilirliğinin güç bulunduğunu tespit etmiştir. Tokalı bu çalışmasında dokuzuncu sınıf rehberlik programının daha etkili bir biçimde uygulanabilmesi için programı uygulayıcı öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesini, psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında tüm personelin desteğinin sağlanmasını, MEB geliştireceği programlarda uzman görüşlerinin yanı sıra akademisyenlerin alana ilişkin çalışmalarını da dikkate almasının olumlu sonuçlar ortaya koyacağını belirtmektedir.

Kızıl (2007), “Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri” adlı yüksek lisans tezini nitel araştırma olarak hazırlamıştır. Araştırma, Konya ilinde psikolojik danışmanı bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve görüşmeyi kabul eden psikolojik danışmanlar ile sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; rehberlik etkinliklerinin okullarımızda tam anlamıyla uygulanmadığı, rehberlik etkinliklerinde yeterli düzeyde işbirliğinin sağlanmadığı doğrultusunda olup rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin kendilerinin tanınmalarına, okula ve derslere uyumunu sağlamada, motivasyonlarını artırmada, öğrenci ve sorunlarını ortaya çıkarmada yararları oldukları görülmüştür. Rehberlik etkinliklerinin verimli hale getirebilmek için öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, işbirliğinin tam anlamıyla sağlanması, psikolojik danışman (rehber öğretmen) sayısının artırılması, öğrenmelerin ciddi anlamda bilgilendirilmeleri, rehber öğretmenlerin daha aktif olmaları ve rehberlik etkinliklerinin sürekli ve etkili olmaları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf rehber öğretmenlerinin tamamı rehberliğe ayrılan sürenin yeterli olmadığı görüşünde karar kılmışlardır. Bununla birlikte rehberlik etkinliklerinin amacına ulaşmadığı çünkü yapılan etkinliklerin geriye dönütünün olmadığı ifade edilirken yeni rehberlik programının iyi ama etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca sınıf rehber

öğretmenleri programın uygulanabilirliğinin düşük olduğunu ve program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir.

Bu araştırmaya göre; okul rehber öğretmenlerin ise büyük çoğunluğu, rehberlik etkinliklerinin tam anlamıyla yerine getirilemediğini belirtirken, tamamı etkinliklerin uygulanmasında tam anlamıyla iş birliğinin sağlanmadığını ve standart hale getirilmiş kazanımlara yönelik etkinlikleri uyguladıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca; rehberlik saatlerinin artırılması, sınıf rehber öğretmenlerinin bilgilendirilmesi gerektiği, programının ideal bir program olduğunu kazanımlar doğrultusunda yeterli olduğunu ancak yaşama aktarılmasının zor olduğuna okul rehber öğretmenlerinin görüşleri sonucunda ulaşılmıştır.

Demiç (2006), 10-17 yaş arası ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin benlik algılarının, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanan rehberlik çalışmalarından etkilenip etkilenmediğini ve benlik algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacı ile “İlköğretim ve Ortaöğretimde Uygulanılan Rehberlik Çalışmalarının Öğrencilerin Benlik Algıları Üzerindeki Etkisi (Niğde İli Örneği)” adlı yüksek lisans tezini hazırlamıştır. Araştırma sonucunda, rehberlik faaliyetlerinin bireyin benlik algısında olumlu gelişmeler sağladığı, kız öğrencilerin benlik algısı puanları erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu, sınıf seviyesi yükseldikçe benlik algısında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bulgular en yüksek benlik algısı uygulama öncesi ve uygulama sonrasında en fazla başarılı düzeydeki öğrencilerde görülmektedir. Benliği betimlemeye yönelik bu çalışmada, özür durumunun ve sosyoekonomik düzeyin etkin olmadığı saptanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, ilköğretim ve ortaöğretimde uygulanan rehberlik faaliyetleri ile öğrencilerin benlik algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Rehberlik çalışmalarına tabi tutulan öğrencilerin benlik algıları daha olumlu gerçekleşmektedir. Ayrıca çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde, rehberlik faaliyetlerinin cinsiyetler arası farklılığı ortadan kaldırdığı, gelişimsel dönemlerde benlik algısının artış göstermesine neden olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Avcı (2006), “Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezini hazırlamıştır. Bu araştırma 2005-2006 öğretim yılında, İzmir Kılıçarslan İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören, 8. sınıf öğrencilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda; etkinliklerine

katılan öğrencilerinin, etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında olumlu gelişme meydana geldiği, sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği, sınav kaygısını düşürdüğü, yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

A. Hatunoğlu ve Y. Hatunoğlu (2006), okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanlarını incelemiştir. Çalışma; Antalya ili ve ilçelerinde 40, Ağrı ili ve ilçelerinden 30 okul üzerinde yapılmış olup bu çalışmada veriler anket ve mülakat yolu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; okullarda bulunan rehber öğretmen sayılarının yetersizliği, Rehberlik ders saati sürelerini yetersizliği, okul idarecilerin rehberlik bilincine sahip olmadığı, öğrencilere yeterince rehberlik anlayışı kazandırılmadığı tespit edilmiştir.

Nazlı (2002), “Öğretmenlerin Kapsamlı / Gelişimsel Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Programını Algılamaları ve Değerlendirmeleri” adlı çalışmasını 2001-2002 eğitim-öğretim yılı Balıkesir ilinde 3 müfredat laboratuvar okulunda çalışan 112 öğretmene uygulanan anket ile gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programının ilk bulguları yer almaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kapsamlı / gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını yararlı ve etkili olarak değerlendirdikleri belirtilmektedir.

Güvenç (2001), “Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler” adlı yüksek lisans tez çalışmasını okul yöneticisi, rehber öğretmen ve sınıf rehber öğretmenleri görüşlerini esas alarak gerçekleştirmiştir. Araştırmada veriler anket yolu ile elde edilmiştir. Yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin, okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri cinsiyetleri açısından anlamlı ölçüde farklı bulunmamıştır. Bununla birlikte rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin görüşleri, mezun oldukları okullar ve kıdemleri açısından incelenmiştir.

Doğan (2000), “Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli” isimli çalışmada Kapsamlı Rehberlik Programı Modelini incelemektedir. ABD Missouri Üniversitesinde Gysbers tarafından geliştirilen modelin tanıtılmasının iki temel gerekçesi olduğu belirtilmiştir. Bunlar:

- 1) Somut ve kavramsal bir temelinin olması

2) Okullarda yoğun ve başarılı bir şekilde uygulanması sonucunda geçerliliğinin kanıtlanmasıdır.

Çalışmada okul rehberliği ve danışmanlığı alanında geleneksel örgüt modelleri, kapsamlı rehberlik program modelinin tarihsel gelişimi ve niteliği incelenmektedir.

Yeşilyaprak (1999), “Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Açısından Rol Ve İşlevleri” adlı makalesinde durumu şöyle değerlendirmektedir:

“Ne yazık ki bir çok öğretmen, okuldaki rehberlik hizmetlerinin gereği ve yararları konusunda yeterli bir bilince sahip değildir. Bu hizmetlerin yöneldiği hedefler konusunda kuşkuları vardır. Bu hedeflere dahil olma ve benimseme konusunda gerekli anlayışı, bilgi ve beceri donanımını mesleğe hazırlık sürecinde kazanmamıştır. Üstelik birçok öğretmen bu konudaki yetersizliklerini bir“kayıp” olarak görmemektedir. Bu durumda gerçek kaybeden “ÖĞRENCİ” dir. Uzun vadede kaybeden toplumdur. O halde sorun her bireyi ile tüm toplumu etkileyen boyutlardadır. Öğretmenlerin yetişme sürecinde ya da hizmet içi eğitimle rehberlik konusunda yeterli bir ders/seminer/kurs almamış olması onların, rehberlik çalışmalarına verebilecekleri katkıyı ve öğretmen olarak tüm potansiyellerini ortaya koymalarını sınırlamaktadır. Oysa öğretmen rehberlik alanındaki rollerini yeterince benimser ve gerçekleştirebilirse; bu rol fırsatları; onların okuldaki “öğreticilik” ve “yöneticilik” gibi diğer rollerini daha iyi yerine getirmelerine ve kendilerinde olumlu öğretmen niteliklerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Sonuç olarak, temel eğitimde görev alan öğretmenlerin rehberlik açısından okuldaki rol ve işlevlerini bilmeleri, rehberlik hizmetlerini gerçekleştirme yolunda önemli gelişmeler sağlayabilecektir. Yüksek Öğretim Kurulunun, son geliştirilen öğretmen yetiştirme programlarında rehberlik dersinin zorunlu olarak alınması koşulunu getirmesi bu açıdan sevindiricidir. Ancak, en önemli gelişme, kuşkusuz ki, bu konudaki “zorunluluğu” öğretmenlerin kendilerinde hissedebilmeleriyle sağlanacaktır.”

Özçelik, İskender, Palancı (1998), “İlköğretim Okullarında Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmayı Trabzon ili, Akçaabat ilçesinde rehber öğretmeni bulunan 3 ilköğretim okulunda gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya bu okullarda okuyan

250 öğrenci ile görevli öğretmen ve yöneticilerin tamamı katılmıştır. Araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Bu çalışma ile öğrenci, yönetici ve öğretmenler hali hazırda rehberlik çalışmalarının beklentilere cevap verecek düzeyde gerçekleştiğini, fakat belli faaliyet alanlarının kısmen yeterli yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin kendi kişisel beklentileri doğrultusunda, psikolojik danışma çalışmalarının yaygınlaştırılması, rehberlik uygulamalarının ilköğretim okullarındaki ihtiyaç, amaç ve beklentileri karşılayacak şekilde yeni bir model ve görevlilerle düzenlenmesinin gerekliliği belirtilmiştir.

Ada (1990), “Ortaöğretim Okullarında Yürütülmekte Olan Rehberlik Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans çalışmasını; Trabzon ili resmi ortaöğretim kurumlarında görevli 220 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada “Anket” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin okullardaki rehberlik hizmetlerini, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının yürütmeleri gerektiği kanısında birleştiklerini, okullardaki rehberlik hizmetlerini % 30 oranında sınıf rehber öğretmenlere, % 36 oranında rehber öğretmenler, %15 oranında da diğer öğretmenler tarafından yürütüldüğünü; okullarda çalışan öğretmenlerin rehberlikle ilgili bilgilerinin ve rehberlik ve psikolojik alanındaki temel hizmetlerden bireyi tanıma ve yöneltme dışındaki hizmetlerin yetersiz olduğunu saptamıştır.

Esmer (1985), “Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Programının Uygulanmasına İlişkin Problemler” konulu araştırmasını Kütahya il merkezinde bulunan orta dereceli okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin daha önceleri rehberliğe ilişkin bir ders okumadığı ve tamamına yakını bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını bulunmuştur. Rehberliğin amaçlarından “öğrencilerin ilgi ve yetenekleri yönünden bir öğrenim görme” ve “mesleğe yönelmelerine yardımcı olma” amaçlarının en az gerçekleşen amaçlar olduğu saptanmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerin düzenli olarak sorunlarını kendilerine iletmediklerini belirtmiştir (Esmer, 1985; akt: Akbaş, 2001).

Kepçeoğlu (1974), orta dereceli okullardaki rehberlik anlayışını konu alan araştırmasında, okullarda görevli müdür, rehberlik öğretmen, sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerin rehberlik anlayışlarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bu personelin rehberlik anlayışlarının genellikle yetersiz olduğu ve personel

arasında önemli rehberlik anlayışı farklılığı bulunduğu görülmüştür. Bu durumun orta dereceli okullarda sürdürülen psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1.Eğitimde Rehberliğin Yeri ve Önemi

İnsanlığın doğuşundan beri olagelen eğitim, günümüzde de uygarlık düzeyi ne olursa olsun tüm toplumlarda varlığını süregelmektedir (Varış, 1991, 12).

Her bireyde, ihtiyaçları karşılama ve gizil güçlerini gerçekleştirebilme yolunda bir eğilim mevcuttur. Eğitim bu eğilimi toplum beklentileri doğrultusunda karşılama yolunda davranışlar kazandırma süreci olarak düşünülebilir. Şu halde eğitimin amacı; genel anlamda, bireyin özünü gerçekleştirmesine ve topluma yararlı olmasına yardımcı olmaktır (Kuzgun, 1992, 1).

Çağımızda birçok etken eğitimi amaç ve işlevleri yönünden değiştirmeye zorlamıştır (Yeşilyaprak, 2003, 2). Günümüzün karmaşık ve süratli değişimlerle dolu olan toplum hayatında kişi, birbiri ile çelişen, birey üzerinde çeşitli baskılara, kaygılara, yönelmelere yol açan faaliyetler, olaylar, fikirler ve durumlarla karşı karşıya bulunmaktadır (Tan, 1989, 3). Tüm bu değişme ve gelişmeler eğitim alanında da değişimi gerekli kılmıştır.

Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası bilim ve teknikteki gelişmelere paralel olarak sosyal hayatta da değişme ve gelişmeler yaşanmıştır. Savaşın olumsuz etkilerini yaşayan toplumlar, savaş sonrası açlık ve sefaletten uzak, daha mutlu ve müreffeh bir dünya yaratabilme çabasına girdi. Toplumlar, gelişen dünyada varlıklarını sürdürebilmek için bilim ve teknolojiye ileri gitmek gerektiği inancına ulaştı. Bu durum genç kuşakların daha nitelikli bireyler olarak yetişmesi hususunda eğitime olan ilgiyi artırdı (Tan, 2000, 1).

Çağdaş ve bilimsel anlayışa göre eğitim; bireyin bedensel, duygusal, sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplum için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Kısaca;

bireyin tüm yönleriyle, kendisi ve toplum için en uygun düzeyde geliştirmesi sürecidir (Yeşilyaprak, 2003, 2).

Günümüzde eğitim, bireyin zihinsel, kişisel ve sosyal bütün yönleri ile ilgilenmek durumundadır. Bireyin tüm yönleri ile bir bütün olarak gelişmesinin önemi karşısında eğitimde program kavramı da yeni boyutlar kazanmıştır. Bugün eğitim programı kavramı gencin gelişimi için düzenlenen etkinlik ve yaşantıların tamamını içeren geniş bir anlam kazanmıştır. Bu anlayışla rehberlik hizmetleri; eğitim programlarının içinde, onun önemli bir parçası ve tamamlayıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kepçeoğlu, 1994, 34).

Rehberlik hizmetlerinin ilk kez ortaya çıkışı da endüstrileşme ile birlikte olmuştur. Endüstrileşmenin çalışma hayatını derinden etkilemesi ile birlikte meslek çeşitlerinde artış meydana gelmiş, uzmanlaşmanın önemi artmıştır. Bu durum, meslek seçimi konusunda bireyin karşısındaki seçenekler artmıştır. Meslek seçimi ile karşı karşıya olan bireyin doğru kararlar vermesi ise hem meslekler dünyasını hem de kendi yeterliliklerinin farkında olmasını ve bunları en doğru şekilde birbiri ile ilişkilendirmesini gerektirmektedir. Bu durumla karşı karşıya kalan bireylere yardım amacı ile 1908 yılında ABD’nde Frank Parson, ilk meslek bürosunu açarak rehberlik hizmetleri alanında ilk adımı atmıştır (Kuzgun, 1991, 9-12).

Kuzgun (1991, 9-12), rehberliği ortaya çıkararak diğer faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- Bireysel farklılıkların eğitimde dikkate alınma zorunluluğu,
- İlerici eğitim anlayışının benimsenmesi,
- Demokratik toplumlarda bireye tanınan seçme özgürlüğü,
- Eğitimde bireye duygusal yönde verilen önemin giderek artması,
- Psikometri alanındaki gelişmeler,
- Akıl sağlığına verilen önemin artması.

İlk olarak mesleki alanda gelişen rehberlik hizmetleri günümüzde modern eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Modern eğitim, bireyin bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve içinde bulunduğu toplum için uygun şekilde gelişmesini amaçlamaktadır. Rehberlik hizmetleri de çocuğun “kişi” olarak bedensel, zihinsel ve sosyal bütün yeteneklerini geliştirmesine, kendine en uygun meslek alanını

seçip orada ilerlemesine, çevresi ile etkili ilişkiler kuran sosyal bir varlık ve vatandaş olmasına yardım etmeye çalışır (Tatlıoğlu, 1999, 6).

2.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

2.2.1. Rehberliğin Tanımı

Süreç içinde rehberliğin pek çok tanımı yapılmıştır. Günümüzde dahi rehberlik birçok kişiye ayrı ayrı anlamlar çağrıştırmaktadır. Literatür taraması sonuçlarına göre rehberliğin yüzden fazla tanımının yapıldığı saptanmıştır.

Türkiye’ de yapılan rehberlik tanımlarından bazıları şöyledir:

“Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirme için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardımdır.” (Kuzgun, 1992, 5).

“Rehberlik; bireye çağdaş dünyanın ihtiyacı olan, mutlu ve üretken insanlar olabilmeleri için gerekli niteliklere ulaşmaları amacıyla uzman kişilerce yapılan yardımları içeren bir süreçtir.” (Erkan, 2003, 2; edt: Kuzgun).

“Rehberlik; bireylerin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye yapılan yardımlardır.” (Kepçeoğlu, 1994, 13).

“Rehberlik, bireyin en verimli bir şekilde gelişmesi ve tatminkâr uyumlar sağlamasında gerekli olan seçmeleri (tercihleri), yorumları, plânlan yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel (uzmansal) yardımdır.” (Tan, 2000, 18).

Rehberliğe yönelik tanımlar incelendiğinde, bu tanımların ortak yönlerini şu şekilde özetleyebiliriz (Altıntaş, 2004, 6; edt: Can):

- Rehberlik bir süreçtir,
- Rehberlik birbirine dayanan bir dizi etkinlikleri kapsar,

- Rehberlik yardım işidir. Öğüt verme ya da yol gösterme değil, yolları aydınlatmadır. Bu yardımın amacı vardır. Yardım alan ve yardım veren tarafın istekliliği ve gönüllülüğü önemlidir,
- Rehberlik hizmetleri bireye dönüktür,
- Rehberlik hizmetlerinin esası bireyin kendini gerçekleştirmesine yöneliktir.

2.2.2. Rehberliğin Amacı

Eğitim süreci içinde rehberlik hizmetleri öğrencinin gelişmesine ve uyumuna yardım etmeye yöneliktir. Rehberliğin nihai amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Yani bireyin tüm yönleri ile kapasitelerinin sonuna kadar geliştirebilmesi, verimli ve mutlu bir düzeye ulaşabilmesi hedeflenmektedir (Yeşilyaprak, 2003, 8-9)

Birey yaşadığı toplum içinde kendi varlığını ispatlama ve kendini gerçekleştirme çabası içindedir (Öcal, 2004, 34-35). Birey kendini gerçekleştirme çabasını sürdürürken, bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir takım kararlar alır. Bireyin bu kararlarının mümkün olduğu kadar zengin ve doğru bilgiye dayanmasına, içsel çatışmaların farkında olmasına, yaşamda karşısına çıkan seçenekleri görmesine ve giderek sorunlarını kendi başına çözebilen insan haline gelmesi rehberliğin başlıca amaçlarından biridir (Kuzgun, 1991, 4-5).

Altıntaş (2004, 7), kendini gerçekleştiren insanın özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

“ Kendini gerçekleştiren bireyler, psikolojik sağlığı yerinde olan çağdaş insanda bulunması gereken özelliklere sahiptir. Yeterli bir kişiliğe sahip, verimli gerçekçi bir ben kavramına sahip, kim olacağı konusunda tutarlı, kendi ve başkaları hakkında iyi düşüncelere 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 yaşantılara açık değişmekte olan bir dünyanın değişmekte olan bir parçasıdır.”

Kendini gerçekleştirme, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde en üst basamakta yer almaktadır. Bu hiyerarşide alan insan ihtiyaçları şu şekilde basamaklanmıştır (<http://www.psikiyatrivehayat.com/maslow.htm>) :

- Fizyolojik ihtiyaçlar

- Güvenlik ihtiyaçları
- Ait olma ve sevgi ihtiyaçları
- Değer ihtiyaçları
- Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları

Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin görevi; öğrencinin ihtiyaçlar hiyerarşisinin hangi basamağında bulunduğunu tespit ederek daha sonra en son basamak olan kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise rehberliğin amacı şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2001, 4):

“Madde 6- Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilir.”

Rehberlik hizmetlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için okul rehberlik programları önemli bir yere sahiptir. Okul rehberlik programı, şunları yapmak zorundadır (Tan, 2000, 16) :

- a) Öğrencileri sistemli ve etraflı bir incelemeye tâbi tutmak,
- b) Onlara, kendileri ve içinde buldukları eğitsel, mesleki ve toplumsal fırsatlar hakkında zengin bir bilgi vermek,
- c) Psikolojik danışma yoluyla öğrencilerin bireysel yardım ve ilgili görmelerini sağlamak,
- d) Öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için okul personeline, velilere ve çevredeki ilgili kuruluşlara bilgi yetiştirme ve araştırmalar gibi hususlarda hizmetlerde bulunmak (Miller, 1961, 7-8).

2.2.3. Rehberliğin İlkeleri

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. maddesinde rehberliğin ilkeleri şu şekilde ifadelendirilmektedir (MEB, 2001, 3):

Madde 5- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki ilkeler esas alınır:

- a) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, eğitim kurumlarının eğitim-öğretim etkinlikleri bütünlüğü içinde yer alır.
- b) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri tüm öğrencilere açık bir hizmettir.
- c) Her öğrenci eğitim sürecinde kendisine sunulan seçenekler arasında seçme özgürlüğüne sahiptir.
- d) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde insana saygı esastır.
- e) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bireysel boyutunda gizlilik esastır.
- f) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrenci, veli, uzman, öğretmen ve yönetici gibi ilgililerin iş birliği ile yürütülür.
- g) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bireysel farklılıklara saygı esastır.
- h) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde hem bireye hem de topluma karşı sorumluluk söz konusudur.
- ı) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde bilimsellik esastır.

2.3. Ülkemizde Rehberliğin Gelişimi

Selim Sabit, 1824 yılında yayımladığı Rehnüma-i Muallimin (Öğretmenler Kılavuzu) adlı eserinde rehberlik alanındaki konulara ilk kez yer vermiştir (Bakırcıoğlu, 2000, 38).

1939 yılında yayınlanan İlkokul Müfredat Programında “öğretmenlerin öğrencilere kılavuzluk etmelerinden bahsedilerek ilk kez rehberlik kavramına dolaylı olarak değinilmiştir. Bundan sonra okul-aile birliğinin önemi artmış, Okul Aile Birliği Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu çalışmalarla öğrencilerin birey olarak daha iyi yetişmeleri hedeflenmiştir (Tan, 1974; akt: Öcal, 2004, 58).

II. Dünya Savaşı sonrası Türkiye ile ABD arasında ilişkilerin güçlendiği görülmektedir. Amerika ile ilişkilerin yoğunlaşması üzerine Türkiye’den bazı eğitimciler 1950’li yıllarda Amerika’ya gönderilirken Amerikalı bazı eğitimciler de Türkiye’ye davet edilmiştir (Kepçeoğlu, 1994, 45; Öcal 2004, 59; Bakırcıoğlu, 2000, 39, Yeşilyaprak, 2003, 23).

Amerika’ya gönderilen Türk eğitimciler, orada incelemelerde bulunmuş ve Türkiye’ye döndüklerinde rehberlik hizmetlerinin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Bunun üzerine 1953-1954 yıllarında Gazi Eğitim Enstitüsü, Pedagoji ve Özel Eğitim bölümleri ders programlarına ilk kez “Rehberlik” dersi alınmıştır. Ardından 1955’te ise Ankara Demirlibahçe İlkokulu’nda ilk Rehberlik Merkezi açılmıştır (<http://www.binnuryesilyaprak.com/files/pdrgelecegi.doc>). Ülkemize gelen; Ruffi, Tompkins, Beals ve Mills gibi Amerikalı bilim adamları, Türk eğitim sistemini incelemiş ve rehberliğin önemi hakkında görüş bildirmişlerdir (Tompkins ve Beals 1956; akt: Kepçeoğlu, 1994, 45).

1960’lı yıllarda kalkınma planları çalışmaları başlamıştır. Bu kalkınma planlarında eğitim ve rehberlik çalışmalarına yer verilmiştir. Kalkınma planları eğitimi insan gücü yetiştiren kurumlar olarak ele alırken II. Beş yıllık kalkınma planında rehberliğin önemine dikkat çekilmiştir (Kuzgun, 1991,19).

Kalkınma planları ile birlikte, milli eğitim şuralarında da rehberlik konularına yer verilmiştir. 8. Milli Eğitim Şurasında rehberlikte yöneltme kavramının önemini hayata geçirecek bir karar alınarak ortaöğretim 9. sınıfın “yöneltme” sınıfı olarak kabul edilme kararı alınmıştır. Yöneltme sınıfı uygulamalarının başlatılması, gençlerin ilgi ve yeteneklerine uygun olan programlara yönlendirilip yetiştirilmesi, yatay ve dikey geçişlerin yapılması gibi kararların alındığı 8. Milli Eğitim Şurası ile rehberlik anlayışı üzerinde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Bu doğrultuda 1970/1971 eğitim-öğretim yılında 24 okulda rehberlik uygulamaları başlatılarak her yıl bu sayının artması sağlanmıştır (Kepçeoğlu, 1993; akt: Yeşilyaprak, 2003, 23).

Bu çalışmalar ardından rehberlikte “yöneltme ilkesi tam olarak eğitim sistemimize 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yerleşti. Bu kanunun 30. maddesinde yöneltmenin temel eğitimde başlayıp ortaöğretim boyunca yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayacak şekilde devam eden bir çalışma olduğuna dikkat çekilmiştir (Resmi Gazete 14374, 24 Haziran 1973).

IX. Milli Eğitim Şurası ile tüm ortaöğretim kurumlarına sorumluluğu sınıf rehber öğretmenlerine ait olmak üzere haftalık iki ders saatinin rehberliğe ayrılması kararı verilmiştir (MEB, Tebliğler Dergisi 1805, 16.09.1975). Bu alanda yetişmiş uzman yokluğu nedeniyle rehberlik hizmetleri yeterliği olamayan öğretmenler tarafından yürütülmüştür. XI. Milli Eğitim Şurası öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme konusu detaylı olarak ele alınarak rehberlik hizmetlerine ilişkin hususlara dikkat çekilmiştir (MEB, Tebliğler Dergisi 2145, 15.08.1983). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında lisans düzeyinde eğitim almış personel ancak 1985 yılından itibaren okullarda görev almaya başlamıştır.

Haftada iki ders saati olarak programa konulan rehberlik dersi 1987/ 1988 eğitim-öğretim yılından itibaren Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 08.07.1978 tarih ve 119 sayılı kararı ile kaldırılmıştır (Bakırcıoğlu, 2000, 49). Bu çalışmalar bu tarihten itibaren ders dışı faaliyetler olarak yürütülmüştür.

1997 yılına gelindiğinde ilköğretim kurumlarında yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu tarihte zorunlu eğitimin süresi 8 yıla çıkarılarak ilköğretim okullarında kesintisiz 8 yıllık eğitime geçilmiştir. Bunun sonucunda ilköğretim okullarında rehberliğe verilen önem artmış, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarından lisans düzeyinde mezun olanlar bu okullarda görev almaya başlamıştır.

2006 yılında, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde “Sınıf Rehberlik Programları” geliştirilerek sınıf rehberlik çalışmalarının sınıf rehber öğretmenleri tarafından program çerçevesinde planlı ve programlı yürütülmesi sürecine geçilmiştir.

2.4. Ortaöğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

2.4.1. Ortaöğretimin Amacı ve Önemi

Ortaöğretim, ilköğretimden sonra dört yıllık öğretim veren ve bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vererek hayata ve yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı resmî ve özel örgün ortaöğretim okul veya kurumlarını kapsamaktadır. Bu kurumlar Genel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ayrıca Mesleki ve Teknik Liseler (Anadolu Teknik Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri, Kız Meslek Liseleri gibi) olmak üzere farklılıklar gösterir.

Farklı programlara kurumlarda, öğrenciler, milli eğitimin genel amaçları ve temel ilkeleri esas alınarak, asgari ortak bir genel kültür ile birlikte, "yüksek öğretime", "hem mesleğe, hem de yüksek öğretime" veya "hayata ve iş alanlarına" hazırlanırlar.

Ortaöğretimin amaç ve görevleri, Milli Eğitimin Temel Kanunu'nun 28. maddesinde milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şöyle ifadelendirilmektedir:

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,
2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır.

Buna bağlı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 31 Temmuz 2009 tarihli son şeklinde ortaöğretimin amacı (Madde-10);

- a) Öğrencilere ortaöğretim düzeyinde ortak genel kültür kazandırılmasını,
- b) Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve yükseköğretime hazırlanmasını sağlamaktır.

şeklinde yer almaktadır.

2.4.2. Ortaöğretimin İşlevleri

Ortaöğretim kurumları aşağıdaki işlevleri yerine getirmeye çalışırlar (Özgüven, 1999, 47) :

- (1) Öğrencilerin ulusal ve milli çerçevede bütünleşmelerini sağlamak
- (2) Öğrencilerin bireysel özelliklerini ve yeteneklerini azami düzeye kadar geliştirmek
- (3) Ülkenin iş ve çalışma yaşamına orta nitelikli insan gücü yetiştirmek (ara insan gücü)
- (4) Toplumda yapıcı, yaratıcı, uyumlu ve girişimci yurttaşlar yetiştirmek

- (5) Öğrencilerin bilim ve teknolojide derinleşmelerini sağlamak ve yüksek öğretime hazırlamak
- (6) Öğrencilerin iş yaşamı ile ilgili olarak sanayi ve yaygın eğitim ile ilişkiler kurmalarını sağlamak
- (7) Uluslararası ilişkiler, girişimcilik bilgi ve becerilerini artırmak ve yabancı dillerini geliştirmek.

2.4.3. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Gerekçesi ve Önemi

Ortaöğretim döneminde rehberlik hizmetlerinin önemi ve gerekçesi bu yaşlardaki öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına ve bu ihtiyaçları karşılamada okuldan beklenen işlevlere dayanır. Bilindiği gibi gençlik dönemi oldukça değişken, kontrolü zor, ön kestirimi güç bir dönemdir. Gençlik dönemi kendi içinde erinlik-ergenlik-gençlik gibi aşamaları kapsar. Lise yılları daha çok ergenlik dönemi kapsamında düşünülebilir. Bu dönem ergenin kendini aradığı, değerler oluşturarak kimliğini belirlemeye çalıştığı bir dönemdir. Bu yüzden oldukça bunalımlı geçen bir dönemin sağlıklı aşılabilmesi eğitimde gence yönelik psikolojik hizmetleri zorunlu hale getirir (Yeşilyaprak, 2003, 58).

Ergenlik dönemi, gençlerin çeşitli sorunlar yaşadığı ve yardıma ihtiyaç olduğunu bir geçiş dönemidir. Gerek bu sorunlar, gerekse gençte merak ve değişim arzusu onu içki, sigara, uyuşturucu gibi madde bağımlılığı yaratabilecek alışkanlıklara itebilir. Macera tutkusu ve kötü alışkanlıklar onu suça teşvik edebilir. Ya da genç kimlik arayışı ve bir gruba ait olma gereksinimiyle çeşitli ideolojik grupların etkisinde kalabilir. Bütün bu durumlar, eğitimde gencin kendini rahat ifade edebileceği, güvendiği ve yakın hissettiği yetişkinlerle sağlıklı ilişkilere girebileceği, demokratik bir ortam gerektirir. Ancak rehberlik anlayışının var olduğu ve gence çeşitli yardım hizmetlerinin sunulduğu bir ortam bu süreci sağlıklı bir şekilde yaşamasına yardımcı olabilir. Lise yılları eğitsel açıdan bazı çalışma alışkanlıklarının yerleştiği yıllardır. Genç, bu dönemde eğitsel hedefler belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak için sistemli çalışmak zorundadır. Eğer gerçekçi planlar yapıp bunları uygulamada öz denetim geliştiremezse yaşam boyu duyumsuzluk yaşaması olasıdır (Yeşilyaprak, 2003, 58-59).

Eğitsel planlara bağlı olarak genç, lise yıllarında mesleki planlarını da oluşturmak durumundadır. İlgi ve yetenekler bu yıllarda daha belirgin ve kararlı hale gelir. Bu

dönemde bireyi tanıma çalışmaları ile öğrencinin kendi ilgi ve yetenekleri, özellikleri konusunda bilinçlenmesi ve çeşitli meslek / iş alternatiflerini inceleyerek bir seçim yapması beklenir. Bu konuda genç, mesleki rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyar (Yeşilyaprak, 2003, 59)

Ortaöğretimin sonunda gencin yüksek öğretime ya da hayata ve iş alanlarına yönlendirilmesi için onun bu dönemde bireysel özellikleri, koşulları, kapasite ve sınırlılıkları açısından çok iyi değerlendirilmesi gerekir. Sistemli ve yeterli tanıma çalışmaları bu yıllarda da önemini artırarak sürdürülür.

2.4.4. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Karakteristik Özellikleri

Yeşilyaprak (2003, 59-61), ortaöğretimde rehberlik hizmetlerinin karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- **Karmaşık Yapı:** Öğrencinin 14–18 yaşları arasındaki dönemini geçirdiği ortaöğretim kurumlarında, öğrenci grubu heterojen bir yapıya sahiptir. Rehberlik hizmetleri bu durum dikkate alınarak farklı grupların özellikleri ve ihtiyaçlarını karşılayacak programlar geliştirilmelidir.
- **Alan Öğretmenleri:** Ortaöğretim kurumlarında sınıf rehber öğretmenleri genellikle özel bir alan öğretmenidir ve kendi branşları alanında uzmanlaşmışlardır. Ayrıca, öğrenciler sadece bir öğretmenle değil, farklı derslerde farklı öğretmenlerle etkileşime girer, öğretmenlerin değişik yaklaşım tarzları, yöntem ve teknikleri ile karşılaşır.
- **Sınıf Rehber Öğretmeni:** Rehberlik hizmetlerinde öğrencinin gelişimi ve uyumuna yardım sorumluluğu tüm öğretmenlere paylaşılmış durumdadır. Bu hizmetlerde tüm öğretmenlerin çeşitli rol ve fonksiyonları bulunmaktadır.
- **Karar Verme:** Bu dönem, ergenler için karar verme yıllarıdır. Öncelikle yükseköğretime devam edip etmeyeceği, devam edecekse hangi mesleğe yöneleceği; devam etmeyecekse okulu tamamlayınca hangi iş ya da çalışma alanlarına gireceği, karar vereceği konulardandır. Rehberlik hizmetlerinin bu anlamda önemli bir işlevi vardır: Bu kararın gencin ilgi, yetenek ve özelliklerine uygun, aynı zamanda gerçekçi yani uygulanabilir olmasına yardımcı olmak. Bu, meslek seçeneklerinin incelenmesi, sonuçta da bilgilerin iyi bir şekilde değerlendirilmesi ile mümkündür.

- **Konu Ağırlıklı:** Ortaöğretim programları konu ağırlıklıdır. Öğrencinin akademik başarısına, notlarına, ödevlerine, standart testlerden aldığı puanlara önem verilir. Ancak, aynı zamanda öğrencinin gelişim ve sosyalleşmesine, uyumuna, ruh sağlığına önem verilmesi için rehberlik etkinlikleri akademik programla bütünleştirilmelidir.
- **Birlikte Olma:** Ergenlerde bir grup içinde 'birlikte' olma duygusu, diğer dönemlere kıyasla daha fazladır. Birliktelik ruhu, okul spor takımı, şampiyonluk yarışı vb. fırsatlarda en mükemmel şekilde kendini gösterir. Ayrıca birlikte çalışabilecekleri gruplar, araştırma, inceleme çalışmaları onların sosyal beceri ve tutumları geliştirmelerine yardımcı olur. Bütün bu etkinlikler öğrencilerin okulu benimseme duygusunu artırır, akademik basanlarını da olumlu yönde etkiler.
- **Grup ve Bireysel Yaklaşım:** Ergenlik döneminde bir birey olarak önemsenmek ve kabul edilmek gereksinimini daha yoğun hisseder. Bir yetişkinle yakınlaşma "özel bir ilişki" geliştirme onun için önemlidir. Bu yüzden ortaöğretim kurumlarında okul psikolojik danışmanlarına daha yoğun gereksinim vardır.
- **Gelişimsel Yaklaşım:** Ortaöğretimde rehberlik hizmetlerinde yine "gelişimsel yaklaşım" esastır. Ergenin içinde bulunduğu döneme özgü kişisel, eğitsel ve mesleki gelişim görevlerini başarmasını destekleyecek fırsatların sağlanması ve sağlıklı gelişime uygun ortam yaratılması amaçlanır. Bunun yanı sıra düzeltici hizmetler, krize müdahale, problem çözümü gibi kısa süreli yardım çalışmalarına da yer verilir.
- **Aile ile İşbirliği:** Bu dönemde yapılan rehberlik çalışmalarında aile ile işbirliği yine önemlidir. Genç kararlarını uygulamada aile desteğine gereksinim duyar. Ayrıca çevredeki çeşitli kurum ve kuruluşlarla (eğitim, sağlık, meslek kurum ve kuruluşları ...) iletişim kurmak, çeşitli konularda buralardan yardım ve destek almak gerekebilir. Elbette her okulda en az bir psikolojik danışman bulunması arzu edilir. Eğer bu yoksa Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki alan uzmanlarından yararlanılmalıdır.

2.4.5. Ortaöğretimde Rehberliğin Amaçları ve Kapsamı

Kuzgun (1992, 5), rehberliğin bireyde gerçekleştirmeye çalıştığı amaçları şu şekilde özetlemektedir:

1. Kendini tanıması
2. Çevrede kendisine açık olan fırsatları öğrenmesi

3. Gizilgüçlerini geliştirmesi

4. Çevresine uyum sağlaması

Belirtilen bu amaçların ilk ikisi, bireyin kendisi ve çevresi hakkında doğru ve yeterli bilgi edinmesi gereğini vurgulamaktadır. Bireyin kendini tanınmasına yardımcı olmak rehberlik kapsamında yer alan tanıma çalışmaları ile mümkündür. Bu amaçla ergenin kendini sınavabileceği ve farklı yönlerini keşfedebileceği çeşitli etkinliklerin planlanması önem taşır.

Bireye toplumda açık gelişme olanakları, farklı eğitim ve meslek alternatifleri, sosyal gelişime yardımcı olacak olanak ve fırsatlar hakkında bilgi vermek yine rehberliğin amaç ve işlevleri içinde yer alır. Bu hizmetler "bilgi verme, yöneltme, yerleştirme" hizmetlerinin kapsamına girer. Ayrıca öğrenciye yeni başladığı kurumu ve çevresini tanıtmaya ve onun bu yeni ortama alışmasına yönelik etkinlikler "oryantasyon (duruma alıştırma)" hizmetlerini oluşturur.

Birey kendini geliştirmek çabalarını sürdürürken önemli ya da önemsiz, bilinçli ya da farkında olmadan, bir takım tercihler yapmakta, kararlar almaktadır. Bireyin karar verirken daha bilinçli davranmasına, dış baskılardan ve iç çatışmalardan arınık olmasına yardımcı olmak rehberliğin en önemli amacıdır. Bireyin küçük ve önemsiz gibi görünen kararlarında bile mümkün olduğu kadar zengin ve doğru bilgiye dayanmasına, iç çatışmalarından haberdar olmasına, göremediği seçenekleri görmesine ve giderek sorunlarını kendi başına çözebilen bir kişi haline gelmesine yardım etmek rehberliğin başlıca hedefini oluşturmaktadır (Kuzgun, 1992, 37).

Tan'a (2000, 140) göre ortaöğrenimde, ergenin kişilik bütünlüğünü kazanması, yetişkinlerin iş dünyasına hazırlanması, özel yeteneklerinin geliştirilmesi, kendini dil ve sanatla ifade edebilmesi, yüksek öğrenime hazırlanması ağırlık kazanmış olan amaçlardır.

2.5. Ortaöğretim Öğrencisinin Gelişimsel Özellikleri

2.5.1. Bedensel ve Cinsel Gelişim

Bedensel gelişimin en hızlı olduğu dönemler; embriyo (doğum öncesi), doğum sonrası ilk yıl ve ergenlik dönemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik döneminde hızlı bir bedensel ve cinsel gelişim meydana gelmektedir.

Ergenlik döneminde bu hızlı gelişim süreci ile beden yapısı çocukluktan çıkar yetişkinlikteki yapısına doğru yol alır. Bu süreçte bedendeki hormonal değişiklikler etkili olur (Erden ve Akman, 2001, 50-51).

Ergenlik dönemi kişinin üreme yeteneğini kazanması ile başlar. Bu döneme “buluğ çağı” denir. Buluğ çağında üreme yeteneğinin kazanılması yanında birey hızlı bir bedensel büyüme ve gelişme sürecine girer. Ergenlikte büyüme hızının en fazla olduğu bu duruma Büyüme Hızı Doruğu (BHD) adı verilmektedir (Kulaksızoğlu, 2008, 39).

Ergenlik döneminde bedensel gelişimden en fazla etkilenen organların başında kollar ve bacaklar gelmektedir. Bu durum gencin sakarlaşmasına neden olur. Genç birey bu dönemde tuhaf görünür ve kendini tuhaf hisseder. Bu güç durum kambur durma, çarpık yürüme gibi garip oturuş veya yürüyüş şekillerinin ortaya çıkmasına neden olur (Yavuz, 2004, 17).

Kız ve erkeklerde görülen ortak bedensel gelişme yanında, cinsiyete bağlı olan gelişmelerde yaşanmaktadır. Bu gelişmeler iki şekilde incelenir (Kulaksızoğlu, 2008, 46):

- Esas cinsel gelişmeler: Üreme organlarındaki değişimleri içerir.
- İlave cinsel gelişmeler: Beden yapısındaki değişikliklerdir.

Kızlarda esas cinsel gelişmelerin ilki adet kanamasıdır. İlk adet kanamasından yaklaşık bir yıl sonra yumurta üretimi başlar (Erden ve Akman, 2001, 52; Kulaksızoğlu, 2008, 46). Erkeklerde ise üreme organları büyüyerek, erkek üreme hücresi (sperm) üretmeye başlar (Kulaksızoğlu, 2008, 47).

İlave cinsel gelişme alanında kızlarda görülen en belirgin değişiklik göğüslerin büyümeye başlamasıdır (Schonfeld, 1969; akt: Gander ve Gardiner, 2001, 448). Göğüs gelişiminden kısa bir süre sonra cinsel organlarda tüylenme başlar. Bir ya da iki yıl

sonra koltuk altı tüyleri belirir (Gander ve Gardiner, 2001, 449). Bunun yanında vücudun hormonal düzenine bağlı olarak yüzde sivilceler belirir.

Erkeklerde ise ilave cinsel gelişmeleri şu şekilde sıralanabilir (Kulaksızoğlu, 2008, 47-49):

- Sesin kalınlaşır,
- Yüzde sivilcelerin çıkması,
- Yüzde bıyık ve sakalın çıkması,
- Ter bezlerinin daha hızlı çalışması,
- Vücut kokusunun belirginleşmesi,
- Gırtlakta kıkırdaklaşma,
- Bu dönemde görülen cinsel rüyalar.

Sağlıklı kız ve erkek tüm gençler kendi yapısal ve çevresel özelliklerine göre seyreden süreçte bu gelişimi tamamlar. Bedensel ve cinsel anlamda meydana gelen değişme ve gelişmeler gencin duyu dünyası üzerinde de etkiler yaratır.

Bu dönemde genç birey sürekli dış görünüşü ile ilgilenir. Bedeninde gerçekleşen ani büyüme ve gelişme karşısında endişelenir. Sürekli dış görünüşü ile ilgilenme ihtiyacı duyar. Bedensel ve cinsel gelişim gençte kaygılara yol açar ve bu yoğun duygulardan tedirgin olur (Yörükoğlu, 2006, 383).

Genç çocukluğunda cinsel eğitim görmüş dahi olsa ergenlik çağında bu bocalamayı yaşar (Yörükoğlu, 2006, 383). Genç, bedensel gelişim seyrini anlamak ister. Kendi bedenini başkalarının bedeni ile kıyaslayarak endişelenir. Uygun duruş ve oturuş becerisi kazanmak ister, hızlı boy uzaması ile kambur duruşuna yapılan dik durma ve dik oturma telkinleri karşısında kambur kalabileceği endişesine kapılır (Kulaksızoğlu, 2008, 42).

Ergenlik döneminde bireysel ve çevresel farklılıklar çerçevesinde bedensel ve cinsel gelişim gerçekleşir. Bu dönem sonunda genç yetişkinlikteki görünümünü kazanır.

2.5.2. Kişilik Gelişimi

Psikoloji tarihi incelendiğinde kişilik gelişimine ilişkin geniş kapsamlı kişilik kuramları ortaya konmuştur. (Hall ve Lindsey 1978; akt: Grotevant, 1995, 153) Ancak büyük bir karmaşık yapıya sahip olan kişilik günümüzde dahi tam olarak açıklanamamaktadır (Grotevant, 1995, 153).

Yörükoğlu (2007, 81), kişilik kavramını bir insanı başkalarından ayıran özelliklerin tümü olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu'na (1991) göre ise kişilik; bireyin iç ve dış çevresi ile kurduğu, onu diğer bireylerden ayırt edici tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Dinçel, 2006, 61).

Temelleri yaşamın ilk yıllarında atılan kişilik altı yaşta ana çizgileri ile belirir tam şeklini alması ise ergenlik çağı sonuna doğru gerçekleşir. Kişilik bireyin çevresi ile uzun etkileşim sürecinde oluştuğu için kolay değişmez. Çocuk denediği ve yararını gördüğü davranışları benimseyip tekrarlarlarken acı veren ya da zor duruma düşüren davranıştan kaçınmayı öğrenir. Böylece çevresi ile çatışmaya düşmez, kendi çıkarları ile çevrenin beklentilerini uzlaştırır, dengeler. Dürtüleri dizginleyerek, istekleri engelleyerek, gerçeklere uygun davranmaya başlar. Sonuçta dürtüler, benlik ve çevre arasında dinamik bir denge kurulur (Yörükoğlu, 2007, 81-82).

Ergenlik dönemine gelindiğinde genç, bir arayış içindedir. Bu arayış kimlik arayışıdır (Muss, 1988; akt: Dinçel, 2006, 62). Bu arayış sürecinde genç dünyayı çocukluğunda olduğundan farklı algılamaya başlarken diğer yandan da çevrenin gençten beklentileri farklılaşır. Eskiden hep “çocuk” olarak algılanırken şimdi kimi zaman “çocuk” kimi zaman “yetişkin” olarak nitelendirilmektedir (Erden ve Akman, 2001, 93).

Bu etkiler altında genç kendini değerlendirme çabası içine girer. Bilinçli ya da bilinçsiz olarak sürekli “Ben kimim?”, “Nasıl bir yaşamım var?”, “Beni seviyorlar mı?” gibi sorularla meşgul olur. “Ben Kimim?” sorusu gencin ne kadar değerli olduğuna bir cevap bulma sorusudur. Bu sorularla genç geçmişe döner ve bu konuda hafızasını inceler. Eski kırgınlıklarını kendi içinde gündeme getirerek bazen bunlara neden olan yetişkinlerden intikam almak ister (Yavuz, 2004, 26).

Bu içsel ve dışsal değişimler sırasında genç, yeterliliklerini ve zayıf yönlerini fark eder. Diğer insanlarla benzer olduğu yanların yanı sıra, kendi biricikliği ile ilgili de farkındalık kazanır (Erikson 1968; akt: Grotevant, 1995, 156).

Genç birey bir yandan toplumda bir kimlik olarak kabul görürken bir yandan da özgün bir birey olma gayreti içinde her gün yeni rol ve davranışlar dener. Bu roller sergilenirken genç, kimi zaman kimlik bunalımına düşebilir. Bu durum karşısında “kendimi tanıyamıyorum”, “ben ne yapıyorum” gibi düşüncelere kapılır (Yavuz, 2004, 27) Tüm bu etkenler içinde genç kimlik aramaya devam eder. Ergenlik döneminden “kimliğini kazanmış” olarak ya da “kimlik karmaşası” ile çıkar (Erden ve Akman, 2001, 93).

Ergenlik döneminde genç birey kimlik arayışı içinde bulunur fakat mutlaka bu süreç sonunda mutlaka kimlik duygusunun kazanılmış olması gerekmez Bu durumda kimliğin kazanılması sonraki gelişim dönemlerine ertelenmiş olur (Erden ve Akman, 2001, 93).

2.5.3. Bilişsel Gelişim

Bireyin gelişim süreci boyunca bedensel ve cinsel değişimlerle birlikte zihinsel yeteneklerde de değişimler yaşanır (Gander ve Gardiner, 2001, 458). 1930’lardan itibaren bilişsel gelişim, gelişim dönemleri içinde incelenmeye başlanmıştır (Erden ve Akman, 2001, 61).

Jean Piaget’ in bilişsel gelişim alanında yer alan çalışmaları önemlidir. Piaget, bilişsel gelişimi birbirini izleyen dört dönem içinde incelemektedir (Erden ve Akman, 2001, 61-64). Bu gelişim dönemleri şu şekilde sıralanabilir (<http://stu.inonu.edu.tr/~hacetinkaya/gelisim.html>):

Duygusal Devinim Dönemi (0-2 yaş): Çocuğa duylar ve duyu organları yolu ile ulaşanlar önemlidir. Bu dönemde çevresi ile ilişkili olarak bazı kavramlar gelişir.

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş): Bu dönemde nesnelerin yerini simge alır. Deneyimlerine göre akıl yürütür. Nesneleri sınıflandırır, oyunlarda simgesel işlem görülür.

Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş): Bu dönemde maddenin korunması, ağırlıkların korunması ilkeleri gerçekleşir. İlkokul yıllarına rastlayan bu dönemde öğrencinin derslere ilişkin faaliyetlerinin deney, ders levhası, maketler, modellerle gerçekleştirilmesi, ağırlık, alan ve hacim ölçülerinin somut olarak sınıfa getirilmesi gerekir.

Soyut İşlemler Dönemi (11-...): Bu dönemde çocuk yetişkin gibi soyut düşünebilir. Ergen bu dönemde tümevarım ve tümden gelim yolları ile düşünebilme yeteneğini kazanır. Bunun yanı sıra, bireyin içinde yaşadığı toplumun toplumsal ve kültürel yapı ve özelliklerinin de bunda rol oynadığı kabul edilmektedir

Görüldüğü gibi ergenlik döneminde kişi somut düşünceden soyut düşünceye ulaşır (Özbay ve Öztürk; akt: Dinçel, 2006, 41). Soyut düşünen kişi problem çözerken esneklik gösterir, sorunları çeşitli yönleri ile ele alır (Gallagher ve Mansfield, 1995, 191).

Bununla birlikte bu dönemde genelleme, tümevarım, tümdengelim gibi zihinsel işlemler yapılır. Hipotezler geliştirilerek doğrulukları test edilir. Soyut düşünme yetisine bağlı olarak soyut kavramlar kullanılarak fikirler geliştirilir (Erden ve Akman, 2001, 68).

Ergenlik döneminde genç olaylar arasındaki ilişkileri kavrar. Başkalarının görüşlerine aldanmaz, olayların nedenlerini anlamaya çalışır. Bunların yanında, deyimler atasözleri gibi çeşitli düşünceleri yansıtan dil kalıplarının ardında farklı anlamlar olduğunu bilir (Kulaksızoğlu, 2008, 138).

Bütün bunlara rağmen bireysel ve çevresel faktörler dikkate alındığında gelişim basamaklarının tüm bireylerde kesin çizgileri ile aynı zaman dilimlerinde yaşandığını söyleyemeyiz. Gander ve Gardiner (1993), ergenlerin soyut düşünceye ulaşmalarında kültürel çevre, sosyo- ekonomik düzeyleri ve zeka seviyeleri arasında ilişkiler olduğunu belirtmektedir. aynı yaşlarda soyut düşünceye ulaşamadıklarını hatta kimi yetişkinlerin dahi soyut düşüncenin gerektirdiği zihinsel özellikleri kazanamadıklarını bildirmektedir (Kulaksızoğlu, 2008, 138). Buna bağlı olarak ergenlik dönemine gelindiğinde tüm ergenler aynı bilişsel gelişim özelliklerini yansıtmamakla birlikte ergenlik döneminin genel karakteristiği gözlemlendiğinde bireyde soyut düşüncenin gelişmektedir.

2.5.4. Sosyal ve Ahlaki Gelişim

Sosyal gelişme, kişinin içinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilebilir biçimde davranmayı öğrenme sürecidir. Çocuğun diğer insanlarla olan sosyal ilişkilerinin nasıl olacağı hayatın ilk yıllarındaki öğrenmelerine bağlıdır. Ergenlik dönemine gelindiğinde genç toplumda saygınlık kazanmaya ve statü sahibi olmaya gereksinim duyar. Toplumsal uyum geniş ölçüde bu gereksinimin karşılanmasına bağlıdır. Ergenlik

yılları bir anlamda, toplumsal gelişim ve uyum yılları olarak da nitelenebilir (<http://www.ergenpsikolojisi.com/duygusal-gelisim/ergenlik-doneminde-duygusal-gelisim/>).

Bir davranışın toplumda kabul edilebilirlik yargısında bulunma yolu da ahlak gelişimi olarak tanımlanır. İnsan gelişimini inceleyen pek çok bilim adamı ahlak gelişimi ile bilişsel gelişim arasında yakın bir bağ olduğunu belirtmektedir (Piaget 1965, De Palma ve Faley 1975, Kohlberg 1976; akt: Gander ve Gardiner, 2001, 468).

Bireyin gelişimi incelenirken ahlak gelişimi özel olarak ele alınmış ve bu konu üzerinde araştırmalar yapılmış, çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Piaget ve Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramları bunlar içinde önemli bir yere sahiptir.

Ahlaki gelişimi bilişsel gelişim ile açıklayan Piaget'ye göre ahlaki gelişim iki gelişim dönemine ayırarak açıklamaktadır:

Dışa Bağımlı Dönem (0-10 yaş) - Ahlaki yargıların dışa bağımlı olduğu dönemdir. Yetişkinler tarafından konulan kurallar kabul edilir.

Özerk Dönem (11 yaş üzeri) - Değerlendirmelerin görelilik kazandığı dönemdir. Birey içinde bulunan koşulları dikkate alarak değerlendirmelerde bulunur.

Lawrance Kohlberg, Piaget'in kuramını yeniden inceleyerek anlamlandırmıştır (Arı, 2002, 115-116). Kohlberg, ahlaki gelişimi üç düzeyde inceler. (<http://psikoloji.net/psikolojide-kuramlar/kohlbergin-ahlak-gelisim-kurami/>) :

Gelenek Öncesi Düzey: Gelenek Öncesi Düzey: Bu düzey Piaget'in dışsal kurallara bağlılık döneminin özelliklerini kapsar.10.yaşa kadarki dönemdir. Kurallar başkaları tarafından konur. Bu düzeydeki ahlaki davranışlar kazanç haz sonuçlarıyla değerlendirilirler. Yani davranışın sonunda ceza veya ödül o davranış için kriter olur. Çocuk, kültür içinde kabul edilen iyi ve kötü ölçütlere göre davranır. Yapılan eylemin kişinin kendi içerisinde bir değer ölçüsü yoktur. Ahlak gelişiminde yer alan 6 aşamadan ilk ikisi bu düzey içinde yer alır.

Geleneksel Düzey: Bu düzey ahlak gelişiminde 3.ve4.evreyi kapsar. Birey aile, grup ve ulusun beklentilerine önem verir. Başkalarının onayını ve beğenisini kazanmak çok önemlidir. Bu evrede sosyal baskı yoğun olarak hissedilir. Kişinin kendi ihtiyaçları bazen ikinci planda kalır.

Gelenek Sonrası Düzey: Kişinin otoritede bağımsız olarak evrensel değerler doğrultusunda kendi ilkelerini oluşturmaya, kendi doğru ve yanlışlarını belirlemeye başladığı evredir.

Ergenlik döneminde bilişsel ve diğer gelişimlerin yanı sıra ahlak gelişimi de ilerler. Kohlberg'in kuramına göre ergenlikte genellikle doğru eylemin mevcut sosyal düzene veya yasalara ya da sosyal göreneklere uyma ile tanımlandığı orta, geleneksel düzeye ulaşılır (Helwig, 2005; akt: Dereboy, Okyay, Kaynak, Eskin, 2007). Bu dönemde ahlâkî gelişim bağlamında sosyal alanlardaki ahlâkî değerler önemini fark ettirir. Öte yandan ahlâkın toplumsallaşmasıyla birlikte ergende, "hak ve adalet" fikri de egemen olmaya başlar. Dolayısıyla ergenler, haksızlık yapan ve eşit davranmayan kimselere karşı sert tepki verirler. Ancak ergenliğin ilk yıllarında görülen bu reaksiyonun dozajı, dönemin sonlarına doğru kısmen azalır. Bu ve benzeri davranışları gösteren ahlâkî gelişim içerisindeki ergenler göz önüne alındığında ergenleri genel olarak; uyumlu, kendi kendini yönetebilen, itaatkâr, uyumsuz ve inatçı ergenler gibi bazı ahlâkî tiplere göre sınıflandırmak mümkündür (Koç, 2004, 237-238). Daha sonraki yıllarda ilerleme olmayabilir. Ahlakın soyut adalet ilkeleri ile evrensel haklarla ve insanlık onuru ile tanımlandığı ilkeli evreye yetişkinlerin sadece bazıları ulaşabilir (Dereboy vd., 2007).

2.6. Rehberlik Programının Uygulanmasında Sınıf Rehber Öğretmenliği

Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin 50 yılı aşkın bir geçmişi bulunmaktadır. 1950'li yıllarda kavram olarak Türk Eğitim Sistemine giren psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin hizmetleri, günümüzde yoğunlukla okul ortamında gerçekleştirilmektedir (Yeşilyaprak, <http://www.binnuryesilyaprak.com/files/pdrgelecegi.doc>).

Genel olarak, okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde iki temel görüş ileri sürülür: Bunlardan ilki bu hizmetlerin, öğrencilerle bireysel ve yüz yüze ilişki kurularak sunulması amacıyla yetiştirilmiş rehberlik uzmanlarının kullanımını vurgulayan "Uzman merkezli rehberlik programı" yoluyla bu hizmetlerin gerçekleştirilmesini savunur. Diğeri ise; rehberlik uzmanının öğretmenlere "müşavirlik" hizmeti yapmak üzere kullanılmasına dayanan "öğretmen merkezli rehberlik programı" yoluyla bu hizmetlerin

öğretmenler tarafından yürütülmesini savunan görüştür (Dinkmeyer, 1973; akt: Yeşilyaprak, 1999, 28-29).

Okullarda öğretmenler kendi branşları kapsamında bulunan dersleri verme sorumluluğuna sahip olmakla birlikte, rehberlik hizmetleri açısından kuşkusuz çok büyük öneme sahiptirler. Okullarda yürütülen, sınıf rehberlik programları kapsamında “sınıf rehber öğretmenliği” görevinde bulunan öğretmenlerin ise bu alandaki sorumlulukları ve önemleri bir derece daha artmaktadır.

Sınıf rehber öğretmenliği programı, öğrenci-merkezli eğitim anlayışının egemen olduğu okulda, öğrencilere etkili ve sürekli yetişkin yardımı sağlamak üzere düzenlenen bir programdır ve kapsamlı ve gelişimsel rehberlik program modeli ile son derece uyumlu bir programdır (Doğan, 2000, 28).

Bu programda sınıf rehber öğretmeni, grup rehberliği etkinlikleri gerçekleştirir. Bu program, gençlerin ihtiyaç ve sorunlarını ele almak için hafta boyunca ve tercihen her gün belli bir zaman diliminin ayrılmasını öngörmektedir (Myrick, 1997; akt: Doğan, 2000, 29).

Sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik saatlerinde öğrencilerle düzenli olarak görüşürler. Rehberlik saati, okulun öğrenciler için sağladığı ev ve aile ortamına benzer bir ortamdır, Öğrenciler, akran grubunun da desteği ile bu ortamda ilgi, ihtiyaç ve amaçlarının farkına varırlar. (Gonzalez ve Myrick, 1993; akt: Doğan, 2000, 29).

Öğrencilerle daha sık iletişimde bulunmanın doğal bir sonucu olarak öğretmenler öğrencilerin sorunlarını ilk fark eden kişi olarak bu tür öğrencileri tespit etme ve okul rehberlik servisine havale etme görevleri de vardır. Ayrıca sınıf rehber öğretmenleri, okulun ilk günlerinde oryantasyon çalışmalarında görev alırlar, yıl içinde uygulanacak olan rehberlik programını öğrencilere tanıtırlar ve okul rehberlik servisinde öğrencilerin nasıl yararlanacakları konusunda bilgi verirler (Kaya ve Çivitçi, 2007, 261).

Doğan (2000, 29), bu konuda nitelikli öğretmenlerin yeterliklerini şöyle ifade etmektedir:

- Öğrenciyi anlama,
- Eğitimi bireyselleştirme,
- Öğrencilerin birbirlerini dinleme, anlama ve düşüncelerini paylaşmaları için sınıfta tartışma ortamı sağlama,

- Anne-baba ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma, bu ilişkileri geliştirme,
- Bireysel öğrenme yaşantılarını örgütleme,
- Esnek olma,
- Yeni fikirlere açık olma,
- Etkili iletişim becerileri sergileme,
- Olumlu bir eğitim ortamı yaratma.

Öğretmenin rehberlik programını uygulamadaki rolü, bu programın kendi sınıfı ile ilgili kısmını uygulamaktır. Sınıf rehberlik faaliyetleri ile aynı anda daha fazla öğrencinin bu hizmetlerden yararlanması sağlanır. Bu nedenle öğretmenlerin özellikle sınıf rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde aktif olarak katılmalıdırlar. Bu olgu, öğretmenlerin sınıf rehberlik faaliyetlerini yürüten kişiler olarak bu konuda daha fazla anlayış ve beceri kazanmalarını da beraberinde getirmektedir (Kaya ve Çivitçi, 2007, 261).

2.6.1. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görevleri

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde sınıf rehber öğretmeni; “Eğitim-öğretim kurumlarında bir sınıfın rehberlik hizmetlerini yürüten ve rehberlik saatlerine giren ilköğretim kurumlarında şube rehber öğretmenini, ortaöğretim kurumlarında ise “sınıf öğretmenini” olarak tanımlanmakta ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevleri şöyle sıralanmaktadır:

Madde 51- Sınıf rehber öğretmeni aşağıdaki görevleri yapar:

a) Okulun rehberlik ve psikolojik danışma programı çerçevesinde sınıfın yıllık çalışmalarını plânlar ve bu plânlamanın bir örneğini rehberlik ve psikolojik danışma servisine verir.

b) Rehberlik için ayrılan sürede sınıfa girer. Sınıf rehberlik çalışmaları kapsamında eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin organizasyonu ve rehberliğinde yürütür.

c) Sınıfındaki öğrencilerin öğrenci gelişim dosyalarının tutulmasında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisiyle iş birliği yapar.

- d) Sınıfa yeni gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile iş birliği içinde inceler, değerlendirir.
- e) Çalışmalarda öğrenci hakkında topladığı bilgilerden özel ve kişisel olanların gizliliğini korur.
- f) Sınıfıyla ilgili çalışmalarını, ihtiyaç ve önerilerini belirten bir raporu ders yılı sonunda ilk hafta içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisine iletir.
- g) Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yöneltilmeleri konusunda psikolojik danışmanla iş birliği yapar.
- h) Okul müdürünün vereceği, hizmetle ilgili diğer görevleri yapar.

Sınıf rehber öğretmenleri okul yönetimi, okul rehber öğretmeni ile iletişim halinde sınıf rehberlik çalışmalarını bu çerçevede doğrultusunda yerine getirmektedirler.

2.6.2. Psikolojik Danışmanın Görevleri

Madde 50- Psikolojik danışman aşağıdaki görevleri yapar:

- a) İl çerçeve programını temel alarak okulunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlar.
- b) Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.
- c) Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder.
- d) Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütür.

- e) Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütür.
- f) Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar.
- g) Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygular.
- h) Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapar, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlar.
- ı) Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim-öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin iş birliğiyle hazırlar. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koyar, bir örneğini de öğrenciye veya velisine verir.
- i) Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapar, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirir.
- j) Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkezinin iş birliğiyle verir.
- k) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve istenen raporları düzenler.

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

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

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

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

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

r) Orta öğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği'nin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapar.

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

Okul rehber öğretmenleri bu maddelerde belirtildiği üzere görevlerini yerine getirirler.

2.6.3. Koordinatör Psikolojik Danışmanın Görevleri

Birden fazla rehber öğretmeni bulunan okullarda rehber öğretmenlerden biri koordinatör rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Okuldaki en kıdemli rehber öğretmen, genellikle koordinatör rehber öğretmen seçilir. Koordinatör rehber öğretmen, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini koordine etmekle yükümlü olan psikolojik

danışman olarak tanımlanır (MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 49. maddesine göre koordinatör rehber öğretmenlerin görevleri şöyle sıralanmıştır:

- a) Rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile okul yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlar.
- b) Rehberlik ve psikolojik danışma servisinin hazırladığı okulun rehberlik programlarını ve çalışma raporlarını onaylamak ve birer örneğini rehberlik ve araştırma merkezine gönderilmek üzere okul müdürüne iletir.
- c) Uygulanan rehberlik programları, gerçekleştirilen ve yapılacak olan rehberlik etkinliklerine ilişkin olarak öğretmenler kuruluna bilgi verir.
- d) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri etkinliklerine servis elemanı olarak fiilen katılır.

2.7. Eğitim Programları ve Rehberlik Programı

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişme ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da kendini göstermektedir. Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden ilerlemesinde ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır (Gözütok, 2003, 607).

Eğitim faaliyetleri hazırlanan ve uygulanan eğitim programları ile anlam kazanır. Eğitim programlarına ilişkin tanımlar incelendiğinde bu tanımların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Oliver, Saylor, Alexander gibi bazı eğitimciler; eğitim programlarını geniş anlamda ele alıp programların öğrencilerin okul rehberliğindeki okul içi ve dışı tüm yaşantıları içermesi gerektiğini savunmaktadırlar (Erden, 1998, 2). Bununla birlikte Tyler ve Taba gibi davranışçı yaklaşımın etkisinde olan eğitimciler de eğitim programında amaçlar, hedefler, konu alanı, öğretimin düzenlenmesi ve değerlendirme öğelerine ağırlık vermektedirler (Ornstein ve Hunkins, 1998; akt: Erden, 1998, 3).

Türkiye’de de eğitim programları üzerinde çalışan bilim adamları çeşitli tanımlarda bulunmuşlardır. Ertürk (1986, 95)’e göre; her öğrenci, eğitim ortamında yapılacak faaliyetler yoluyla eğitim durumlarından geçecek veya yaşantılar geçirecektir. Ertürk (1986, 95), bu düzenli yaşantılar ya da durumları “yetişek” (eğitim programı) olarak adlandırmaktadır.

Özçelik (1998, 4) "Öğretim Programı" üzerinde durmaktadır. Özçelik'e göre öğretim programı; "bir dersle ilgili öğrenme öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır. "

Varış’a (1988, 19) göre ise eğitim programı; “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim programları, ders dışı faaliyetler, rehberlik hizmetleri, kulüp faaliyetleri vb. hizmetler bu çerçevede içinde yer almaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesi ise kesintisiz bir süreci içermektedir.

Rehberlik programları, eğitim programları kapsamı içinde yer almaktadır. Bir eğitim programında kişisel sorunların çözümüne yer vermek gerekmektedir. Bu çözümler, eğitim programları kapsamında birey ile faaliyetler arasında ilişkilendirici role sahip olan rehberlik hizmetlerinde aranmalıdır (Varış, 1988, 20).

Bir okulun rehberlik programı, belli nitelikteki öğrenci grubuna, gelişimsel yetenekleri kazanması ile ilgili özel hedeflerde ifadesini bulan yardım hizmetini gerçekleştirmek için gerekli fırsat ve durumların işler ve işe yarar bir düzene konmuş şekli olarak tanımlanabilir. Rehberlik programı, rehberlik alanındaki çalışmalarının tamamını kapsar (Külahoğlu, 2004, 94).

Rehberlik programı ile eğitim programının bireyselleştirilmesine katkıda bulunur. Ancak bunun karşıtı da doğrudur. Programlar bireyselleşirken rehberlik çalışmalarının yürütülmesi de kolaylaşır (Varış, 1988, 20). Rehberlik çalışmaları eğitim programları amaçları doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde yürütüldükçe rehberliğin nihai amacı olan, bireyin kendini gerçekleştirmesi yönünde önemli adımlar atılmış olur.

2.7.1. İyi Bir Programın Özellikleri ve Sağladığı Yararlar

Programların etkili olabilmesi, sahip olunması gereken özellikler ile yakından ilişkilidir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Rowe ve Kramer, 1992; akt: Nazlı, 2005, 63-64):

- **Etkili bir program sistematiktir:** Sistematik program rehberlik faaliyetlerinin planlanmış, tasarlanmış ve bu doğrultuda uygulanmış olduğunu gösterir.
- **Etkili program taşınabilir:** Programın taşınabilir olması, okulların aynı kademelerde birbirine benzer programlara sahip olmasıdır.
- **Etkili program uygulanabilir:** Programlar okulun olanaklarına uygun olmalıdır. Ayrıca, rehberlik programı öğrencilerin, okulun, velilerin, toplumun beklentilerini karşılayacak nitelikte olmalıdır.
- **Etkili program garanti edebilir:** Rehber öğretmenler öğrencilerin rehberlik programının amaçlarına ulaşması için çalışmayı garanti edebilmelidir.

Programlama ve planlama sayesinde, çalışmanın amacına ulaşması beklenir. Çalışmaların düzenli yürütülebilmesi, ekonomik olması, öngörülen hedeflere ulaşılması programlama ve planlama ile sağlanabilir. Programın sağlayacağı yararlar şöyle sıralanabilir (Külahoğlu, 2004, 105):

- Program etkinliklere bilinçli bir yön verir,
- Çalışmaları dağınıklıktan kurtarır,
- Çalışmaların verimini artırır,
- Çalışanlara güven kazandırır,
- Çalışanları olası hatalara karşı korur.

2.7.2. Program Geliştirme ve Program Geliştirme Yaklaşımları

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanının ardından çıkarılan, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim-öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmış ve eğitim sistemi yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu durum beraberinde eğitim programlarında değişme ve yenileşmeyi gerekli kılmıştır. Bir eğitim programı şu öğelerden oluşmaktadır:

- Hedefler
- İçerik
- Öğrenme- öğretme durumları

- Değerlendirme

Variş (1988, 21), bu öğeler arasında dinamik bir ilişki olduğuna dikkat çekerek program geliştirmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: “Program geliştirme, gerek okul içinde gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür.” Bu bağlamda program geliştirme öğretim bilgisinin tüm ayrıntılarını kapsamaktadır.

Program geliştirme çalışmalarında bir takım modeller esas alınmaktadır:

a. Taba Modeli: Hida Taba programla ilgili olan herkesin program geliştirme faaliyetine katılması ve özellikle programın onun uygulayıcıları tarafından geliştirilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Program geliştirmede tümevarım yaklaşımını ele alan bu modelde program geliştirme süreci, “ihtiyaç belirleme” ile başlar Program ihtiyaçların belirlenmesinin ardından birbirini takip eden yedi aşamadan oluşur. Taba modelinin aşamaları ise İhtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilmesi, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi, değerlendirme şeklinde sıralanabilir (Erişen, 1997, 165).

a. Tyler Modeli: Merkezi yönetim biçimlerine uygun olarak bir program geliştirme yaklaşımıdır. Programlar bütün okullar ve öğretmenler için yönetim merkezinde uzmanlar tarafından hazırlanır (Külahoğlu, 2004, 115). Bu modelin en önemli özelliği, öğrencilerde davranış değişikliği oluşturma süreci özelliğine sahip olmasıdır (İşman ve Eskicumalı, 2006; akt: Uzunboylu ve Hürsen 2008, 39). Bu programın öğeleri şunlardır (Uzunboylu ve Hürsen, 2008, 39) :

- Hedefler,
- Öğrenme yaşantıları,
- Öğrenme durumlarının düzenlenmesi,
- Değerlendirme.

b. Taba-Tyler Modeli: “Rasyonel Planlama Modeli” olarak ta bilinen bu model, Taba ve Tyler modelinin ortak yanları esas alınarak geliştirilmiştir. Demirel’e (1994, 13-16) göre, Türkiye eğitim sisteminde uygun bir program geliştirme modeli araştırması sonucunda Taba-Tyler yaklaşımına uygun olan bu model çıkmıştır. Buna

göre, Türkiye'deki program geliştirme alanındaki uzmanlar Taba-Tyler Modeli'nin etkisinde kalmışlardır. Bu modelin aşamaları şu şekildedir (Erişen, 1997, 167):

- İhtiyaçların belirlenmesi,
- Genel amaçların saptanması,
- Amaçların belirlenmesi,
- İçerik seçimi,
- İçeriğin düzenlenmesi,
- Öğrenme yaşantılarını belirlenmesi,
- Öğrenme yaşantılarını düzenlenmesi,
- Değerlendirme (Değerlendirme sonucunda program başarısız olursa amaçlar basamağına geri dönülür.).

c. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli: Bu model geribildirim sistemlerine dayanmaktadır. Programın hedefleri, içeriği, uygulama ve değerlendirme öğeleri farklı bir birimler tarafından hazırlanmaktadır. Programın tüm unsurları ayrı ayrı değerlendirilmekte ve elde edilen bilgiler birimlere geri bildirim yoluyla aktarılmaktadır (<http://egitimbilimleri.net/blog/program-gelistirme/program-modelleri/105-egitimbilimleri.html>).

Bu modelin aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2008, 43) :

- Genel ve özel hedeflerin belirlenmesi,
- Program deseninin oluşturulması ve içeriğin düzenlenmesi,
- Yöntem ve materyallerin seçilerek programın uygulanması,
- Programın değerlendirilmesi.

d. Goodlad Modeli: Goodlad Modeli'nde ilk aşamayı kültürel değerlerin analizi oluşturur. Bu analizden yola çıkılarak hedefler belirlenir. Ardından hedeflerle ilgili davranışsal özellikler tespit edilir. Bu özelliklerin oluşumu için öğrenme fırsatları verilir. Program geliştiriciler, eğitimsel hedefler ve daha çok özel eğitim hedefleri adını alan öğrenme fırsatlarından sonuç çıkarırlar. Özel eğitim hedeflerinin davranışsal tespitinden sonra da, örgütlenme merkezleri oluşturulur. Bu, öğrenciler için özel

öğrenme fırsatları oluşturmak şeklinde tanımlanmaktadır. (<http://egitimbilimleri.net/blog/program-gelistirme/program-modelleri/105-egitim-bilimleri.html>)

Bu modelin aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2008, 44) :

- Değerler,
- Eğitim hedefleri,
- Genel eğitim hedeflerinin davranışsal tespiti,
- Öğrenme fırsatları,
- Özel eğitim hedeflerinin davranışsal tespiti,
- Örgütlenme Merkezleri,
- Öğrenciler.

e. Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli: Sistem yaklaşımı, sistemde çıkan sorunlara en iyi çözüm bulabilecek, mevcut şartlara göre amacın en iyi gerçekleşmesini sağlamayı hedefleyen mantıksal ve bilimsel bir araçtır. Sistem yaklaşımında konu olan kurum ya da çalışanlar bütün olarak ele alınır ve tüm yönleri ile değerlendirilir (Külahoğlu, 2004, 122).

Sistem yaklaşımına göre program tasarımı şu aşamaları kapsamaktadır (Doğan, 1997; akt: Nazlı, 2008, 65) :

- Programın planlanması,
- İhtiyaç belirleme,
- İçerik analizi,
- İçeriğin belirlenerek düzenlenmesi,
- Öğretim stratejilerinin saptanması,
- Öğretim kaynaklarını ve öğretim yöntemlerini geliştirme,
- Değerlendirme ve geribildirim sonuçları dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması.

2.7.3. Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programları

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin neler olacağı gibi konularda, bir başka deyişle okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin nasıl örgütleneceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır. (Gysberg ve Henderson, 1994; Gysberg 1990; akt: Erkan, 2006, 1).

Türkiye’de ise 1970’lerde orta öğretim kurumlarında ve 1996’da zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile ilköğretim kurumlarında “rehber öğretmen” adıyla “okul psikolojik danışman”larının atanması ile okul rehberlik programları üzerinde durulmaya başlanmış ancak Milli Eğitim Bakanlığının, bu hizmetleri “yöneltme” ile sınırlandıran bir anlayışının egemen olmuştur. Öyle ki okullarda rehberlik hizmetleri denilince, okul yönetiminden veliye ve öğrenciye dek tüm ilgililerin aklına “öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun bir üst öğrenim kurumunu ve mesleği seçmesinde yapılan yardım hizmeti” gelmektedir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı, orta öğretim kurumlarında bu hizmetleri organize ederken, üniversite önündeki yığılmaları düzenleme ve ülkenin insan gücü ihtiyacını ayarlama gibi “çaresel” bir beklenti içinde hareket etmektedir (Yeşilyaprak, <http://www.binnuryesilyaprak.com/index.php?option=comcontent&view=article&id=94:ilkogretimde-gelisimsel-rehberlik-klasimi&catid=35:yazilar&temid=88>).

Türkiye’de de olduğu gibi başlangıçta rehberlik ve psikolojik danışma programlarının temelinde geleneksel model anlatışları yer almıştır. Bu program modellerini şöyle sıralayabiliriz (Gysbers ve Henderson, 1994; Gysbers, 1990; Aktaran: Erkan, 2006, 1; Doğan, 2000, 57; MEB, 2007, 3) :

- Hizmetler Modeli: Bu modelin temelini 1920’li yıllarda geçerli olan rehberlik ve psikolojik danışma anlayışı oluşturmaktadır. Modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme biçiminde altı kategoride ele alınmıştır. Model, birinci derecede ortaöğretim yönelimli olması, rehberlik hizmetleriyle öğrenciye kazandırılacak davranışların değerlendirmeye uygun olmaması ve psikolojik danışmanların zamanlarını nasıl kullanmaları, hangi etkinliğe ne kadar zaman ayırmaları gerektiğinin belirsiz olması yönleriyle eleştirilmiştir.

- Süreç Modeli: Bu modelin ise temeli 1940'lı yıllarda uygulanan rehberlik anlayışına dayanmaktadır. Psikolojik danışma hizmetinin klinik ve terapötik yönü vurgulanmış, psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rollerini üstlenmişlerdir. Süreç modelinin, hem ilk hem de ortaöğretimde uygulanabilir olması bir avantaj olarak görülebilir. Ancak hizmetler modeline yönelik eleştiriler bu model için de geçerlidir.

- Görevler Modeli: Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Bu görevler fazla sayıdadır ve son görev genellikle “zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri yerine getirir” biçiminde ifade edilir. Bu durum da psikolojik danışmanların rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur.

Bu modeller de programdan ziyade psikolojik danışmanın pozisyonu üzerinde odaklanmıştır. Bunun sonucu olarak rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ana parçası olmaktan çok, eğitim faaliyetlerini destekleyen bir hizmet alanı olarak görülmüştür. Daha fazlası, yapısı açıkça tanımlanmış bir program olmadığı için psikolojik danışmanlara rehberlikle ilgisi olmayan bazı yönetsel görevler de yüklenmiştir.

Geleneksel rehberlik ve psikolojik danışma örgüt modelleri, rehberlik ve psikolojik danışma programı yerine psikolojik danışman ve rehberlik uzmanının pozisyonunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, psikolojik danışma ve rehberlik çoğunlukla yardımcı destek hizmeti olarak algılanmaktadır. Diğer taraftan okullarda rehberlik ve psikolojik danışma programlarına ilişkin somut düzenlemeler olmadığı için okul psikolojik danışmanı programı esnek, görevi hafif, boş zamanı çok bir eleman olarak algılanmaktadır (Gysbers, 1992; akt: Doğan, 2000, 57).

2.7.4. Kapsamlı Ve Gelişimsel Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Programları

2.7.4.1 Gelişimsel Rehberlik

Gelişimsel rehberlik anlayışı, geleneksel rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımlarına tepki olarak doğmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin, öğrencinin her gelişim dönemine ait gelişim görevlerini başarıyla tamamlaması için örgütlenmesini ve işlev görmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Erkan, 1995; akt: Doğan, 2000, 126).

Bu yaklaşım, her gelişim döneminde olumlu kişilik özellikleri geliştirmesi için bireye yardım etmeyi amaçlar. Bu yaklaşım çocuklarda benlik kavramı gelişimi, orta yaşta

mesleki uyum ve ölüm gibi konular üzerinde odaklanır. Öğrencilerin her gelişim dönemine ilişkin gelişim ödevleri belirlenerek davranışsal amaçlar saptanır. Daha sonra, okuldaki eğitim programının bir parçası olarak rehberlik ve psikolojik danışma programı planlanır. Bunun yanı sıra, öğrencileri yetişkin yaşama hazırlayan yaşam becerileri tanımlanır (Doğan, 2000, 126).

Gelişimsel rehberlik alanında en önemli liderlerden biri olan Myrick (1997), gelişimsel rehberliği şöyle açıklamaktadır: Gelişimsel yaklaşım okulda öğrencilerin başarılı olmaları için gerekli olan belli beceri ve yaşantıları kazandırma girişimidir (Nazlı, 2005, 32-33).

Gelişimsel rehberlik bireyin sürekli gelişim halinde bulunduğu, bir gelişim basamağını başarı ile geçirenlerin daha sonraki gelişim basamağının gelişim görevlerini de daha iyi başaracağı gerçeğine dayanır. Gelişimsel rehberlik anlayışını benimseyen uzmanlara göre, tüm bireyler gelişim görevlerini başarı ile yerine getirme durumlarındadır. Birbirinden farklı gelişim aşamalarında bireylerin kendilerini ve çevrelerinin doğru değerlendirmeleri halinde, beklentileri karşılayacak davranışları geliştirmeleri kolaylaşacaktır (Havighurst, 1972; Hill 1973; akt: Yeşilyaprak, 2003, 34).

2.7.4.2. Gelişimsel Rehberliğin İlkeleri

Gelişimsel rehberliğin ilkeleri şöyle sıralanabilir (<http://pdr.gen.tr/rehberlik-programi/kapsamli-gelisimsel-psikolojik-danisma-ve-rehberlik-programlari/>):

- Gelişimsel rehberlik tüm öğrencilere yöneliktir.
- Gelişimsel rehberliğin organize edilmiş ve plânlanmış bir müfredatı vardır.
- Gelişimsel rehberlik programı ardışık ve esnekler.
- Gelişimsel rehberlik toplam eğitimsel süreçlerin bütünleyici bir parçasıdır.
- Gelişimsel rehberlik bütün okul personelinin katılımını içerir.
- Gelişimsel rehberlik öğrencilerin daha etkili ve yeterli öğrenmelerine yardım eder.
- Gelişimsel rehberlik uzman danışmanlık hizmetleri veren okul danışmanlarını da kapsar.

2.7.4.3. Geleneksel Rehberlik Anlayışı İle Gelişimsel Rehberlik Arasındaki Farklar

Geleneksel rehberlik anlayışı ile gelişimsel rehberlik arasındaki farklar şunlardır (Nazlı, 2004; akt: Nazlı 2005, 26-32; http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5864) :

- Geleneksel rehberlik modelinde bireyin “kendini gerçekleştirme” si amaçlanır. Gelişimsel rehberlik modelinin amacı öğrencilere çeşitli yeterlilikleri kazandırmayı, diğer bir ifadeyle onların yaşam kariyeri gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir.
- Geleneksel rehberlik modeli kliniklerde de kullanılan kuramların teknikleri ile öğrencilerin problemlerini çözmelerine, uyum sağlamalarına vb. yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Gelişimsel rehberlik modeli ise gelişim kuramlarını temel almıştır. Gelişim kuramlarının görüşlerini dikkate alarak bütün öğrencilerin gelişimlerini desteklemeye çalışmaktadır.
- Geleneksel rehberlik modelinin odak noktası psikolojik danışmandır. Gelişimsel rehberlik modelinin odağında ise program vardır. Bu nedenle "program yönelimi" olarak anılmaktadır.
- Geleneksel rehberlik modeli "tepkisel" tarzda çalışmakta olup çoğunlukla problemlili, uyumsuz davranışların sağaltımı üzerinde durulmaktadır. Gelişimsel rehberlik modeli bir problem, uyumsuz bir davranış vb. daha meydana gelmeden önce çalıştığı için "öngörüselli, önleyici" tarzda çalışmaktadır.
- Geleneksel rehberlik modeli öğrenci kişilik hizmetleri içinde yer alır. Gelişimsel rehberlik üç ana ögesi (içerik, örgütsel yapı, kaynaklar) ile eğitimin bağımsız, tamamlayıcı bir boyutudur.
- Geleneksel rehberlik modeli yalnızca eğitim kurumlarında değil sağlık, sosyal yardım, endüstri gibi farklı alanlarda da hizmet verir. Gelişimsel rehberlik yalnızca eğitim kurumları için tasarlanmıştır.
- Geleneksel rehberlik modeli liseler için uygun iken, gelişimsel rehberlik anasınıfından lise son sınıfa kadar bütün öğretim kademeleri için uygun biçimlidir.
- Geleneksel rehberlik modelinin temelindeki kişi “psikolojik danışma”dır. Çalışmalar, bire-bir tedavi esaslı çalışması, danışma tekniğinin çok fazla önemsemesine

neden olmuştur. Gelişimsel rehberlik modeli bütün öğrencilere yeterlikler kazandırmayı hedeflediği için sınıf veya daha kalabalık kitlelerle çalışmayı ön plana çıkartır.

- Geleneksel rehberlik modeli bütün öğrencilere dönük olduğunu belirtse de, okul uygulamalarında daha çok problemlı öğrenciler ile ilgilenmektedir. Gelişimsel rehberlik anasınıfından lise son sınıfa kadar problemlı-problemsiz, başarılı-başarısız vb. ayrımı yapmadan bütün öğrencilere yaşam becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır.
- Geleneksel rehberlik modelinde yapılan çalışmaların değerlendirilmesi üzerinde fazla durulmaz. Öğretim yılı sonunda psikolojik danışmanlar genel bir değerlendirme raporu hazırlayarak okul yönetimine sunarlar. Gelişimsel rehberlik ise değerlendirmeyi daha fazla önemser. Çünkü gelişimsel rehberlik “program” mantığı ile çalışır ve bir programın en önemli parçalarından birisi değerlendirmedir.
- Geleneksel rehberlik modelinin ilkelerinden biri “rehberlik hizmetleri çağdaş eğitimin bütünleyici, tamamlayıcı bir parçası” olarak ifade edilse de ve eğitimin öğrenci kişilik hizmetleri boyutunda yer alsada, uygulamada rehberlik hizmeti eğitimin öğretim ve yönetim boyutları ile bütünleşme sağlandığı söylenilemez. Gelişimsel rehberlik okuldaki iki ana programın (öğretim programı ve rehberlik programı) var olduğunu ve bu iki ana programın birbirini tamamladığı esasına dayanır. Rehberlik çalışmaları bir program çerçevesinde yürütülür. Gelişimsel rehberlik program odaklı çalışarak eğitim sistemi içine girebilmiştir.

2.7.4.4. Ortaöğretim Dönemindeki Gençlerin Gelişim Özellikleri

Havighurst’un tanımına göre gelişim görevleri, “insanın yaşamında belirli bir zamanında ortaya çıkan öyle bir ödevdir ki, bunun o dönemde başarılı bir şekilde yapılması, insanı mutlu kılar ve ilerde karşılaşacağı ödevlerde de başarılı olmasını kolaylaştırır. Bu ödevlerde başarısız olma, kişiyi mutsuz kılabilir, topluma uyumunu güçleştirebilir ve sonraki dönemlerdeki gelişim ödevlerinin başarılmasını aksatabilir” (Yeşilyaprak, <http://www.binnuryesilyaprak.com/files/gelisimselyaklasimpdr.doc>).

Ortaöğretimde rehberlik ve psikolojik danışma programları açısından ele alındığında ortaöğretim dönemindeki gençlerin gelişim görevleri şunlardır (Havighurst, 1972; Özoğlu, 1997; akt: Yelişyaprak, 2003, 56):

1. Sevilme, sevme, sevgisini başkaları ile paylaşmayı öğrenme.
2. Değişen toplumsal gruplara dahil olmasını, bu gruplardaki değişik rolleri ve kendi rolünü öğrenme.
3. Kendi cinsinin psiko-.sosyal, biyolojik rolünü öğrenerek buna uygun davranışlar, tavırlar geliştirme.
4. Başkalarına ve topluma karşı ödevlerini kavrayacak bir vicdan duygusu ve ahlak anlayışı ve değerler sistemi geliştirme.
5. Uygun bir bağımlılık- bağımsızlık tarzı geliştirme ve yürütme.
6. Fiziksel ve fizyolojik değişimleri kabul etme, kendini bu değişimlere uydurabilme, kas koordinasyonu ve kontrolünü sağlayabilme.
7. Dil, sayılar, şekiller ve benzeri simgelerle düşünmesini, bunları etkili biçimde kullanmasını öğrenme ve soyut kavramları anlama, oluşturma yeteneği geliştirme.
8. Fiziksel çevre ve dünyasını keşfedip kontrol etmesini öğrenme.
9. Eş seçme, evlenme, aile kurma gibi sosyal rollere hazırlık.
10. Bir meslek seçmeye ve çalışma hayatına hazırlık.

2.7.5. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları

Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Program Modeli; rehberlik ve psikolojik danışma programı olarak ilk kez, ABD Missouri Üniversitesi'nde Gysbers tarafından geliştirilmiştir (Erkan, 1995; akt: Külahoğlu, 2004, 142; Doğan, 1999). Gelişimsel rehberlik anlayışına dayanan kapsamlı gelişimsel rehberlik programı, geleneksel rehberlik ve psikolojik danışma programları esas alındığında çeşitli yönlerden programın üstünlüğü görülmektedir.

Kapsamlı gelişimsel rehberlik program modeli; öğrencilerin gelişimlerini destekleyen, onlara çeşitli yönlerden bilgi, beceri ve yeterlilikler kazandırmaya çalışan, bir örgütlenme biçimi olarak tanımlanabilir. Gysbers'e (1997) göre, kapsamlı gelişimsel rehberlik programı şu özellikleri bakımından önemlidir (Nazlı, 2005, 33):

- Program öğrenci gelişimi yönelimlidir.
- Rehberlik programı tam bir program olarak çalışır, programın öğeleri tüm programı oluşturur.
- Eğitim- öğretim yılının ilk gününden son gününe kadar devam eder.

- Pozisyona değil programa odaklıdır.
- Klinik temelli değil eğitim temellidir.

Myrick (1997), gelişimsel rehberlik programının ilkelerini şöyle ifade etmektedir (Doğan, 2000, 127; Nazlı, 2005, 34-35):

- Gelişimsel rehberlik, tüm öğrencilere yöneliktir.
- Organize edilmiş ve planlanmış bir programı öngörür.
- Gelişimsel rehberlik programı, ardışık ve esnekler.
- Eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasını oluşturur.
- Gelişimsel rehberlik, tüm okul personelinin işbirliği yapmasını gerektirir.
- Gelişimsel rehberlik, öğrencilerin daha etkili ve yeterli bir şekilde öğrenmesini sağlar.
- Gelişimsel rehberlik, psikolojik danışma yardımını sunabilecek profesyonel psikolojik danışman gerektirir.

Gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programının amaçlarını Myrick (1997), şöyle açıklamaktadır (Doğan, 2000, 127):

- Okul ortamını tanıma.
- Kendini ve başkalarını tanıma.
- Tutum ve davranışlarını tanıma.
- Karar verme ve sorun çözme.
- Olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirme.
- Verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanma.
- Meslekleri tanıma ve eğitsel plan yapma.
- Katılım ve toplum kaynakları üzerinde odaklanma.

2.8. Rehberlik Programlarının Değerlendirilmesi

Çağdaş psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin taşınması beklenen niteliklerden birisi de net ve açık bir biçimde değerlendirilebilir olmasıdır (Erkan, 1999, 271).

Program değerlendirme çalışmaları ise program geliştirme sürecinin önemli bir parçasıdır.

Okullarda rehberlik programları değerlendirilmelidir. Değerlendirme çalışması ile verilen hizmetlerin ne derece etkili olduğu, yetersizlikler ve hatalar var ise bunların nedenleri tespit edilebilir. Bir değerlendirme çalışması ile elde edilen veriler, rehberlik programının geliştirilmesi sürecine ışık tutacaktır (Kuzgun, 1992, 202).

Rehberlik hizmetleri belli amaçları gerçekleştirmeye yönelik planlı ve programlı etkinlikleri içermektedir. Ortaya konulan amaçların gerçekleşme düzeylerinin değerlendirilmesi her şeyden önce sürecin kendisini geliştirebilmesi için bir zorunluluk olmasına rağmen ülkemizde rehberlik çalışmalarının değerlendirilmesi ihmal edilmiş bir konudur (Kaya ve Çivitçi, 2007, 262-263).

Programlarının değerlendirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışma programının gerekli niteliklere sahip olup olmadığının belirlenmesini amaçlar (Erkan, 2006, 53). Bununla birlikte bu hizmetlerin etkililiği konusunda velilere, yöneticilere ya da bu hizmetleri mali yönden destekleyen kurum ya da kişilere somut veri sağlamak mümkün olabilmektedir (Erkan, 1999, 271). Kuzgun (1997), bu durum göz önüne alınarak rehberlik programlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi için şu ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Kaya ve Çivitçi, 2007, 263):

- Değerlendirme, programının amaçlarının belirlenmesini gerektirir.
- Değerlendirme için geçerli ölçme kriterleri gereklidir.
- Değerlendirmenin etkililiği ölçme kriterlerinin geçerliliğinin test edilmesine bağlıdır.
- Programın değerlendirilmesi tüm ilgililerin katılımını gerektirir.
- Değerlendirmenin etkililiği için geri bildirim ve devamlı izleme çalışmaları gereklidir.
- Değerlendirme çalışmaları öğretim yılının çeşitli dönemlerinde uygulanarak devamlılık sağlanmalıdır.
- Değerlendirme çalışmaları ile programa yönelik tespit edilen eksiklikler ve hatalar yanında programın olumlu yönleri de ortaya konulmalıdır.

Gysbers ve Henderson (2000), rehberlik programının değerlendirilmesinde yanıt aranan iki soruyu şöyle belirtir (Nazlı, 2005, 134):

- Yazılı olarak ifadelendirilmiş bir rehberlik programı var mı?
- Okullarda yürütülen rehberlik uygulamaları rehberlik programına uymakta mıdır?

Ertürk (1986, 114-115), verilen bu soruların yanıtlandırılmaya çalışıldığı bir değerlendirme faaliyetinin program tasarısı, ortam, başarı, erişimi, öğrenme ve ürün dikkate alınarak uygulanabileceğini belirtmektedir.

Bunlardan ürüne ve yan ürünlere bakarak değerlendirmenin etkililiği ileri sürülmektedir. Diğer bir yaklaşım ise üründen çok öğrenci ve sürecin önemli olduğu yönündedir. Çünkü amaç ve süreç etkinliğin yapıldığı duruma, koşullara göre değişebilir. Bu nedenle bu görüşü savunanlar, esnek problem ve öğrenci etkinliğinin merkezde olduğu programları önermektedirler (Külahoğlu, 2004, 328).

Gibson ve Mitchell (1990) ise rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin değerlendirilmesinde şu üç yöntemi önermektedir (Külahoğlu, 2004, 328):

- Önce ve sonra ölçüm,
- Kıyaslama,
- Görüş taraması,
- İzleme çalışmaları,
- Programı uygulayanların kendilerini değerlendirmesi.

Bu yöntemlerin sınırlılıkları mevcut olmakla birlikte sınırlılıkları giderici önlemler olarak değerlendirme ilkelerine uygun bir şekilde bu yöntemlerden yararlanılması doğru olacaktır (Külahoğlu, 2004, 329).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programını sınıf rehber öğretmen ve okul rehber öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmiştir. Mevcut durum tespitine dayanan bu araştırmanın modeli “tarama modeli”dir. Bu yolla var olan durum betimlenmeye ve belirlenen değişkenlerin söz konusu durum ile ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır (Karasar, 2007, 77-78).

Tarama modeline uygun olarak yapılan bu araştırma için literatür taraması yapılmıştır. Bu aşamada; önce YÖK’te bu alanda yapılan bütün araştırmalar taranmış, süreli yayınlar incelenmiş, internet kaynaklarına, basılı kitaplara ulaşılarak konu incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerde (Kocasinan, Melikgazi, İncesu, Talas, Hacılar) bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tümüne ulaşmak zaman ve maliyet açısından zor olacağından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Ağustos 2009’da evren kapsamında yer alan ilçelerde görev yapan onuncu sınıf rehber öğretmen sayısı 337, okul rehber öğretmen sayısı 74 olarak tespit edilmiştir. Ancak, araştırma sürecinde yapılan atamalar ve okullarda açılan onuncu sınıfların sayısında değişiklikler yaşanmış olup bu sayı Mart 2010’da 318 sınıf rehber öğretmeni, 68 okul rehber öğretmeni olarak belirlenmiştir.

Örnekleme, araştırmanın yapısına uygun olarak küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, küme sayısına bağlı olarak araştırmaya katılan öğretmen sayısı, evrenin yüzde altmışını oluşturacak şekilde rasgele belirlenmiştir. Araştırma sürecinde onuncu sınıf rehber öğretmenlerinin (163) % 51,25'inin, okul rehber öğretmenlerinin (40) % 58,82'inin görüşü alınabilmektedir. Tablo 3.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Sınıf ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyet, Kıdem ve Okul Türlerine Göre Dağılımları

Rehber Öğretmenlik Durumu	Cinsiyet (f)		Kıdem (f)				Okul Türü (f)		
	B	E	0-5	6-10	11-15	16...	Gen. Lise	Anad. Lisesi	Mesl. Lise
S.R.Ö.	77	86	8	30	63	62	54	52	57
O.R.Ö.	17	23	1	15	18	6	13	20	7

3.3. Veri toplama Aracının Hazırlanması

Anket formunun hazırlanmasında aşağıdaki işlem basamakları sıra ile izlenmiştir:

- Veri toplama aracının geliştirilmesine başlamadan önce, konu ile ilgili araştırmalar, yayın ve kaynaklar taranıp benzer anketler incelenmiştir.
- Elde edilen veriler ışığında anket formunun geliştirilmesine geçilecek ve ilk olarak, kuramsal çerçeve dikkate alınarak program değerlendirme hakkında, araştırma konusuna bağlı kalınarak çeşitli kaynaklardan bilgiler derlenerek, madde havuzu oluşturulmuştur.
- Ön deneme formu hazırlanarak, eğitimde ölçme-değerlendirme uzmanı, sınıf öğretmenleri, onuncu sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri, eğitim uzmanları ve öğretim üyelerinin taslak niteliğinde hazırlanan ölçme aracında yer alan ifadelerin hangi yeterlilik boyutunda yer almasının uygun olduğu, anlatım, açıklık veya anlaşılabilirlik ve içerik yönlerinden görüşleri alınmıştır.
- Uzman görüşleri sonunda yeniden düzenlenen anket iç güvenilirlik düzeyi test edilmek üzere 26 onuncu sınıf rehber öğretmenine, 6 okul rehber öğretmenine

uygulanmıştır. Uygulama sonunda anketin bütünü ve alt boyutlarına ilişkin iç güvenilirliği gösteren tablo şu şekilde karşımıza çıkmıştır.

Tablo 3.2. Anketin Genel İç Güvenilirliği

Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,90	44

İç güvenilirlik değeri 0,90 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda anketin iç güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenilebilir.

Tablo 3.3. Anketin Programın Boyutlarına Göre İç Güvenilirliği

Programın Boyutları	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Amaçlar	,87	9
Kazanımlar	,66	9
Etkinlikler	,83	19
Ölçme-Değerlendirme	,91	7

Anketin amaçlara ilişkin maddelerinin iç güvenilirlik değeri 0,87 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değer anketin bu bölümünün iç güvenilirliğinin yüksek olduğu gösteriyor.

Anketin kazanımlara ilişkin maddelerinin iç güvenilirlik değeri 0,66 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değer anketin bu bölümünün iç güvenilirliğinin yüksek olduğu gösteriyor. Ancak, anketin 18. (Kazanımlara yönelik davranışlara önerilen sürede ulaşmak mümkündür.) maddesinin bölümün geneline oranla değerinde farklılık tespit edilmesinden dolayı madde üzerinde yeniden çalışılmış ve maddede değişiklik yapılmıştır.

Anketin programın etkinliklerine ilişkin maddelerinin iç güvenilirlik değeri 0,83 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda anketin bu bölümünün iç güvenilirliğinin beklenen değer aralığında olduğunu göstermektedir.

Ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin iç güvenilirlik değeri ise 0,91 değerine sahip bulunmuştur.

Hazırlanan anket formu uzmanların görüşleri ve iç güvenilirlik analizi ile elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini kapsayan maddeler; ikinci bölümde ise onuncu sınıf rehberlik programının uygulanması konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik anket maddeleri yer almaktadır. “Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anket Formu” nun maddeleri için “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 1’den 5’e doğru dereceleme yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, geliştirilen “Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anket Formu” ile anket tekniği yardımıyla toplanmış, elde edilen verilerden hareketle ortaöğretim kurumlarında görev yapan onuncu sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaöğretim sınıf rehberlik programı değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan 2006 yılı, onuncu sınıf rehberlik programı, programın amaç, kazanım, etkinlik ve ölçme değerlendirme boyutları ile ilgili genel sorunları belirlemek amacıyla, öğretmenlere bir anket uygulanmıştır. Araştırma kapsamına Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar ve İncesu ilçeleri dâhil edilmiş bu ilçelerdeki resmi ortaöğretim kurumlarında görevli okul ve sınıf rehber öğretmenlerine ulaşılarak anket uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu araştırmada, geri dönen 203 anketten elde edilen veriler kodlanarak, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programına aktarılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde yüzdellik oran, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri, rehber öğretmenlik durumları, cinsiyetleri ve bu öğretmenlerin görevli oldukları ortaöğretim türleri programın uygulanmasına ilişkin görüşlerde fark yaratabilecek değişkenler olabileceği düşüncesi ile bağımsız değişkenler olarak ankette yer almıştır.

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırma ile onuncu sınıf rehberlik programı; programın amaçları, kazanımları, etkinlikleri, ölçme-değerlendirme boyutu açısından sınıf ve okul rehber öğretmen görüşleri dikkate alınarak değerlendirmeye çalışılmıştır.

4.1. Onuncu Sınıf Rehberlik programı Değerlendirme Formu Likert Ölçeği İle Elde Edilen Bulgular

Rehberlik programının amaçları, o programın temelini oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Rehberlik faaliyetlerinde esas olan bu amaçlara ulaşmaktır. Dolayısı ile amaçlara ulaşamayan bir eğitim faaliyeti kendisinden beklenenleri gerçekleştirememiş demektir.

Amaçların gerçekleştirilebilir ve anlamlı olabilmesi için taşınması gereken bir takım özellikler vardır. Bu çalışmada, bu tür özellikler ve rehberlik programı amaçları dikkate alınarak okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmek istenilmiştir. Bu noktada amaçlara yönelik esas alınan maddeler şöyledir:

- Programın amaçları öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.
- Programın amaçları anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.
- Programın amaçları gerçekleştirilebilir niteliktedir.
- Program öğrencilerin okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamalarını kolaylaştıracak niteliktedir.
- Programın amaçları, toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.

- Program, öğrencilere eğitsel başarıyı artırmada yol gösterici niteliktedir.
- Program öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olacak niteliktedir.
- Program öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini kolaylaştıracak niteliktedir.
- Program öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak niteliktedir.

Rehberlik programının kazanımları, programın amaçlarının bir aşama daha özele indirgenmiş ve netleştirilmiş şeklindedir. Kazanımlar ulaşılmak istenilen tutum, davranış ve becerileri işaret eder. Programın kazanımları ile amaçları arasında sıkı bir ilişki vardır. Kazanımların gerçekleştirilememesi amaçların da gerçekleştirilemediğine işaret eder.

Kazanımların gerçekleştirilebilir ve anlamlı olabilmesi için taşınması gereken bir takım özellikler vardır. Bu çalışmada, bu tür özellikler ve rehberlik programı kazanımları dikkate alınarak okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmek istenilmiştir. Bu noktada kazanımlara yönelik esas alınan maddeler şöyledir:

- Programda yer alan kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.
- Programda yer alan kazanımlar birbiri ile çelişmektedir.
- Programda yer alan kazanımlar açık, seçik ve anlaşılır şekilde düzenlenmiştir.
- Kazanımlar birbirini desteklemektedir.
- Kazanımlar öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.
- Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde belirlenmiştir.
- Programda yer alan kazanımların sayısı yeterlidir.
- Kalabalık sınıflarda kazanımların gerçekleşmesi güçleşmektedir.
- Kazanımlar gerçekleştirilebilecek niteliktedir.

Rehberlik programının etkinlikleri, programın amaçları ve kazanımlarına ulaşmada yararlanılan en önemli araçlardır. Amaç ve kazanımlar ile ulaşılmak istenilen tutum, davranış ve beceriler etkinlikler aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışılır.

Etkinliklerin gerçekleştirilebilir, anlamlı, amaç ve kazanımlarla tutarlı olabilmesi için taşınması gereken bir takım özellikler vardır. Bu çalışmada, bu tür özellikler ve rehberlik programı etkinlikleri dikkate alınarak okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber

öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmek istenilmiştir. Bu noktada etkinliklere yönelik esas alınan maddeler şöyledir:

- Etkinlikler öğrenme ilkelerine uygun olarak sıralanmıştır.
- Etkinlikleri gerçekleştirmede öğretmen bilgi ve becerisi yeterlidir.
- Etkinliklerin uygulanmasında esneklik tanınmıştır.
- Etkinlikler için ayrılan süre yeterlidir.
- Etkinlikler kazanımları yansıtmaktadır.
- Etkinlikler öğrencinin ilgisini çekecek düzeydedir.
- Etkinliklerin sunuluşu basit ve anlaşılırdır.
- Etkinlikler öğrencide davranış değişikliği oluşturacak niteliktedir.
- Etkinlikler yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun düzenlenmiştir.
- Sınıf rehber öğretmenleri etkinlikleri uygulamada zorluk yaşamaktadır.
- Etkinlikler, programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiştir.
- Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.
- Etkinlik yapıldığı zaman kazanım gerçekleşmektedir.
- Programda yer alan etkinlikler kazanımlara ulaşmada yeterlidir.
- Programda yer alan etkinliklere ilave olarak başka etkinliklerin yapılması zorunludur.
- Etkinlikleri uygulamada gerekli materyaller kolayca bulunabilmektedir.
- Ekonomik yetersizlikler programı uygulamayı olumsuz etkilemektedir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları etkinlikleri gerçekleştirmede aksaklıklara neden olmaktadır.
- Okulun fiziki şartları rehberlik etkinliklerinin uygulanmasını zorlaştırıyor.

Rehberlik programının ölçme-değerlendirme boyutu, programın amaç ve kazanımlarına ne ölçüde ulaşıldığının sınındığı bölümdür. Ölçme değerlendirme çalışmaları genellikle etkinlikler sonrasında gerçekleştirilir. Bunun yanında etkili bir programda yer alan etkili bir ölçme-değerlendirme bölümünün öğrenci yanında, içeriğin, programın ve öğretmenin kendini de değerlendirmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmesi beklenmektedir.

Ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin gerçekleştirilebilir ve anlamlı olabilmesi için taşınması gereken bir takım özellikler vardır. Bu çalışmada, bu tür özellikler ve rehberlik programı ölçme-değerlendirme boyutu dikkate alınarak okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmek istenilmiştir. Bu noktaya yönelik esas alınan maddeler şöyledir:

- Program, öğretmenin kendisini nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.
- Program, öğretmenin programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.
- Program, öğretmenin öğrencileri nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.
- Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.
- Değerlendirme öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşp ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.
- Program, öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici niteliktedir.
- Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.

Araştırmanın bu bölümünde önermelere verilen cevaplar “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” dereceleri üzerinden değerlendirilmeye alınmış olup bu değerler tablolarda aşağıda belirtildiği şekilde numaralandırılmıştır:

Kesinlikle Katılmıyorum : 1
 Katılmıyorum : 2
 Kısmen Katılıyorum : 3
 Katılıyorum : 4
 Kesinlikle Katılıyorum : 5

Tablo 4.1. Programın Amaçlarına İlişkin Okul Rehber Öğretmenlerinin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri (Yüzde ve Aritmetik Ortalama)

	1	2	3	4	5	\bar{x}	N
	%	%	%	%	%		
1.Programın amaçları öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.							
S.R.Ö.	1,8	9,8	46,6	39,3	2,5	3,30	163
O.R.Ö	2,5	7,5	2,5	57,5	7,5	3,60	40
2.Programın amaçları anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.							
S.R.Ö.	0,0	14,7	34,4	46,0	4,9	3,41	163
O.R.Ö	2,5	2,5	15,0	70,0	10,0	3,82	40
3.Programın amaçları gerçekleştirilebilir niteliktedir.							
S.R.Ö.	1,8	14,1	52,1	29,4	2,5	3,16	163
O.R.Ö	2,5	2,5	42,5	50,0	2,5	3,47	40
4.Program öğrencilerin okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamalarını kolaylaştıracak niteliktedir.							
S.R.Ö.	0,6	17,2	46,0	33,7	2,5	3,20	163
O.R.Ö	2,5	10,0	47,5	32,5	7,5	3,32	40
5. Programın amaçları, toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.							
S.R.Ö.	0,6	18,4	50,0	27,6	3,3	3,14	163
O.R.Ö	0,0	12,5	45,0	37,5	5,0	3,35	40
6.Program, öğrencilere eğitsel başarıyı artırmada yol gösterici niteliktedir.							
S.R.Ö.	0,0	12,3	51,5	30,7	5,5	3,29	163
O.R.Ö	0,0	7,5	30,0	57,5	5,0	3,60	40
7.Program öğrencilerin kendilerini tanımlarına yardımcı olacak niteliktedir.							
S.R.Ö.	0,0	12,9	52,8	31,3	3,1	3,24	163
O.R.Ö	0,0	7,5	22,5	57,5	12,5	3,65	40
8.Program öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini kolaylaştıracak niteliktedir.							
S.R.Ö.	0,6	15,3	52,8	28,2	3,1	3,17	163
O.R.Ö	0,0	7,5	35,0	52,5	5,0	3,55	40
9.Program öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak niteliktedir.							
S.R.Ö.	0,0	14,1	50,9	30,7	4,3	3,25	163
O.R.Ö	0,0	7,5	35,0	45,0	12,5	3,62	40

Programda yer alan amaçların öğrenci gelişim düzeylerine uygun olması programın anlamlılığı açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla 10. sınıf rehberlik programının öğrenci gelişim düzeyine uygunluk derecesi belirlenmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin (S.R.Ö) (\bar{x} =3,30) %11,6'sı programın amaçlarının öğrenci gelişim

düzeyine uygun olmadığını belirtirken, yarıya yakını (%46,6) uygunluk görüşüne kısmen katılmakta ve söz konusu öğretmenlerin %41,8'i ise bu görüşe katıldığını veya tamamen katıldığını belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin (O.R.Ö) ($\bar{x}=3,60$) ise, %10,0'u amaçları öğrenci gelişim düzeyine uygun bulmazken, çok az bir bölümü (% 2,5) kısmen uygun bulduklarını, %65,0'i ise amaçların öğrenci gelişim düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir.

10. sınıf rehberlik programı amaçlarının anlaşılabilirlik düzeyi hakkında bilgi edinilmek istendiğinde sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,41$) %14,7'si amaçları anlaşılır bulmazken, %34,4'ü kısmen anlaşılır olduğunu, yarıdan biraz fazlası (%50,9) anlaşılır olduğunu ileri sürmüştür. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,82$) bu konudaki yaklaşımlarının ise daha olumlu olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre; %5,0'i amaçların anlaşılır olmadığını belirtirken, %15,0'i kısmen anlaşılır olduğunu, oldukça büyük bir oranı (%80,0) ise anlaşılır olduğu görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda rehber öğretmenlerinin alana daha hâkim olmaları bu oranın yüksekliğinin nedeni olarak açıklanabilir.

Amaçların gerçekleştirilebilir niteliğe sahip olup olmadığı belirlenmek istenmiş; sınıf rehber öğretmenlerinin %15,9'u ($\bar{x}=3,16$) amaçların gerçekleştirilebilir niteliğe sahip olmadığını belirtirken, %52,1'i kısmen gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu, % 31,9'u ise amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte bulduklarını belirtmişlerdir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,47$) olumlu olarak katılım düzeyleri daha yüksek oranda karşımıza çıkmaktadır. Buna göre; katılımcıların %5,0'i amaçları gerçekleştirilemez olarak değerlendirirken, %42,5'i kısmen gerçekleştirilebilir, yarıdan biraz fazlası (%52,5) ise gerçekleştirilebilir olarak cevaplamışlardır.

Programın öğrencilerin okula ve çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştıracak nitelikte olup olmadığı konusunda sınıf öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,20$) %17,2'si, okul rehber öğretmenlerinin %12,5'i programın bu niteliğe sahip olmadığını belirtirken; sınıf rehber öğretmenlerinin % 46,0'sı, okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,32$) %45,5'i programın bu niteliğe kısmen sahip olduğunu; sınıf rehber öğretmenlerinin %36,7'si, okul rehber öğretmenlerinin %40,0'ı programın okula ve çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştıracak nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf

ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri bu maddede birbirinden çok uzak görülmemektedir.

İyi bir programın sahip olması gereken özelliklerden biri de öğrencinin yanı sıra, toplumun ihtiyaçlarına da cevap verecek nitelikte olmasıdır. Sınıf rehber öğretmenlerinin %19,0'u onuncu sınıf rehberlik programının bu ihtiyaca cevap verecek nitelikte olmadığını belirtirken, yarısı (%50,0) bu niteliğe kısmen sahip olduğunu, %31,0'i toplumun ihtiyaçlarının program tarafından dikkate aldığı cevabını vermiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ise %12,5'i bu nitelikte olmadığını belirtirken, %45,0'i kısmen sahip olduğunu, %42,5'i onuncu sınıf rehberlik programının bu ihtiyaca cevap verecek nitelikte olduğunu belirtmiştir. Burada sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin çoğunlukla olumlu görüş bildirmektedirler. Program amaçları çoğunlukla toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olduğu görülmektedir.

Programın eğitsel başarıyı artırmada yol gösterici nitelikte olma derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,14$) %12,3'ü programın bu niteliğe sahip olmadığını belirtirken, yarıdan biraz fazlası (%51,5) kısmen sahip olduğu, %36,2'si ise bu niteliği taşıdığı cevabını vermiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,35$) ise %7,5'i programın eğitsel başarıyı artırmada yol gösterici nitelikte olmadığını, %30,0'u bu niteliğe kısmen sahip olduğu, %62,5'i ise programın eğitsel başarıyı artırmada yol gösterici nitelikte olduğu cevabını vermiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ders başarısını sınıfta gözleme olanaklarının olması, rehber öğretmenlerinin ise öğrenci görüşlerinden ve öğrencilerin genel başarı durumlarından yola çıkmaları bu farklılığı açıklayabilir.

Rehberliğin en önemli amaçları bireyin kendini tanımasına ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Dolayısı ile bir rehberlik programının bu amaçları göz ardı etmemesi beklenir. Onuncu sınıf rehberlik programının bu niteliğe sahip olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin programın öğrencilerin kendilerine tanımlarına yardımcı olma niteliğini taşıma düzeyi konusunda %12,9'u bu özellikte olmadığını belirtirken, %15,9'u öğrencilerin kendini gerçekleştirmeleri niteliğine sahip olmadığını belirtmiştir. Yine sınıf öğretmenlerinin %52,8 kısmen bu niteliklere sahip olduğu cevabını verirken, %33,4'ü programın öğrencilerin kendini tanımlarına yardımcı olurken, %31,3'ü kendini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak nitelikte olduğunu belirtmiştir. Okul rehber

öğretmenlerinin ise %7,5'i bu niteliklere sahip olmadığı, %92,5'i ise programın bu nitelikleri taşıdığı yönünde cevap vermiştir.

Programın öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme niteliği konusunda sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,25$) %14,1'i bu nitelikte olmadığını, yarıdan biraz fazlası (%50,9) kısmen bu nitelikte olduğu, %35,5'i ise programın öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme niteliğinde olduğu cevabını vermiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,62$) ise %7,5'i iletişim becerilerini geliştirmede yetersizliğe dikkat çekerken, % 35,0'i kısmen bu niteliğe sahip olduğunu,%57.5'i ise program öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.2. Programın Kazanımlarına İlişkin Okul Rehber Öğretmenlerinin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri (Yüzde ve Aritmetik Ortalama)

	1	2	3	4	5	\bar{x}	N
	%	%	%	%	%		
10. Programda yer alan kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.							
S.R.Ö.	0,6	17,2	54,0	24,5	3,7	3,31	163
O.R.Ö.	0,0	10,0	30,0	57,5	2,5	3,52	40
11. Programda yer alan kazanımlar birbiri ile çelişmektedir.							
S.R.Ö.	4,9	50,3	23,9	19,6	1,2	2,61	163
O.R.Ö.	10,0	70,0	12,5	5,0	2,5	2,20	40
12. Programda yer alan kazanımlar açık, seçik ve anlaşılır şekilde düzenlenmiştir.							
S.R.Ö.	0,6	19,0	30,7	44,8	4,9	3,34	163
O.R.Ö.	0,0	5,0	17,5	67,5	10,0	3,85	40
13. Kazanımlar birbirini desteklemektedir.							
S.R.Ö.	0,0	9,2	38,0	47,2	5,5	3,49	163
O.R.Ö.	0,0	2,5	15,0	72,5	10,0	3,90	40
14. Kazanımlar öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.							
S.R.Ö.	0,6	12,9	41,7	41,7	3,1	3,33	163
O.R.Ö.	0,0	7,5	20,0	65,0	7,5	3,72	40
15. Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde belirlenmiştir.							
S.R.Ö.	0,6	11,7	31,3	52,1	4,3	3,47	163
O.R.Ö.	0,0	2,5	17,5	65,0	15,0	3,92	40
16. Programda yer alan kazanımların sayısı yeterlidir.							
S.R.Ö.	2,5	28,2	26,4	37,4	5,5	3,15	163
O.R.Ö.	2,5	17,5	25,5	40,0	15,0	3,47	40
17. Kalabalık sınıflarda kazanımların gerçekleşmesi güçleşmektedir.							
S.R.Ö.	6,1	6,1	12,3	49,7	25,8	3,32	163
O.R.Ö.	7,5	2,5	10,0	35,0	45,0	4,07	40
18. Kazanımlar gerçekleştirilebilecek niteliktedir.							
S.R.Ö.	2,5	22,1	46,0	27,6	1,8	3,04	163
O.R.Ö.	5,0	25,0	50,0	15,0	5,0	2,90	40

Bir programın kazanımları, eğitim-öğretim durumları sonunda öğrencinin kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumları göstermektedir. Bu anlamda kazanımlar, programın en önemli boyutlarından biridir. Kazanımların işlevsel olabilmesi için taşınması gereken birtakım özellikler vardır. Öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu ise bunlardan biridir. Öğrenci ihtiyaçları dikkate alınmadan hazırlanan kazanımlar, bir yandan öğrenci için

anlam ifade etmezken diğer yandan da gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu durum öğretmene de sadece zaman ve emek kaybettirir. Bu nedenle onuncu sınıf rehberlik programı kazanımlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk derecesi tespit edilmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,31$) %17,8'i kazanımları öğrenci ihtiyaçlarına uygun bulmazken, %54,0'ü kısmen uygun olduğunu, %28,2'si de uygun olduğunu belirtmektedir. Okul rehber öğretmenlerinin ise programda yer alan kazanımların öğrenci ihtiyaçlarına daha yüksek oranda uygun bulmaktadırlar. Buna göre okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,52$) %10,0'u kazanımları öğrenci ihtiyaçlarına uygun bulmazken, %30,0'u kısmen uygun, yarıdan fazlası da (%60,0) uygun olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Sınıf rehber öğretmenlerinin düşük oranda katılımları gözlemledikleri öğrenci ihtiyaçlarına programın yetersiz kalmasından olabilir.

Kazanımlardan beklenen bir diğer özellik de açık ve anlaşılır bir dil ile ifade edilmiş olmasıdır. Bu noktada sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri görüşlerinde farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,61$) %19,6'sı kazanımları açık ve anlaşılır bulmazken, %30,7'si kısmen anlaşılır olduğu, yarıya yakını (%45,7) ise açık ve anlaşılır olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,20$) ise sadece %5,0'i kazanımların açık ve anlaşılır olmadığını belirtirken, %17,5'i kısmen anlaşılır bulmakta, oldukça büyük bir oranı ise (%77,5) kazanımları açık ve anlaşılır olarak değerlendirmektedirler. Bu konuda rehber öğretmenlerinin alana daha hâkim olmaları ve dolayısı ile kazanımları daha anlaşılır ve açık bulmalarının nedeni olarak açıklanabilir.

Bununla birlikte kazanımlar birbirini desteklemeli ve birbirleri ile çelişmemelidir. Bu nedenle kazanımların bu niteliğe sahip olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,34$) %20,8'i kazanımların çeliştiğini, %9,2'si birbirini desteklemediğini belirtirken; %23,9'u kısmen çelişkili olduğunu, %38,0'i kısmen desteklemediğini belirtirken; %55,2'si kazanımları çelişkili bulmamış buna yakın bir oranı ise (%52,7) kazanımların birbirini desteklediğini belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,82$) ise görüşleri farklılık göstermektedir. Buna göre %7,5'i kazanımların birbiri ile çelişkili olduğunu belirtirken, %9,2'si desteklemediğini; %12,5'i kısmen çelişkili, %15,0'i kısmen desteklediği görüşünü paylaşmıştır. Okul rehber öğretmenlerinin % 80,0' i kazanımların çelişkili olmadığı, %82,5'i de kazanımların birbirini desteklediği cevabını vermiştir. Burada okul rehber öğretmenleri

ve sınıf rehber öğretmenleri görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda eğitim programlarımızın esasını oluşturan yapılandırmacılık yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri öğrenciyi merkeze, alan öğrenci ihtiyaç ve özelliklerini dikkate alıyor olmasıdır. Öğrenciyi merkeze alan bir programın öğrenci gelişim özelliklerini de dikkate alıyor olması gerekmektedir. Onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin olarak sınıf rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=3,47$) %19,5'i kazanımları öğrenci gelişim özelliklerine uygun olmadığını belirtirken, %41,7'si kısmen uygun olduğunu, %44,8'i ise bu açıdan uygun olduğu şeklinde cevap vermişleridir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,72$) bu maddeye olumlu katılım oranları daha yüksektir. Buna göre %7,5'i kazanımlarda gelişim özellikleri dikkate alınmadığını belirtirken, %20,0'si kısmen dikkate alındığı, büyük bir oranı ise (%72,5) kazanımların öğrenci gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı görüşüne katıldıklarını veya tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu nokta da sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri görüşleri arasında farklılık görülmektedir. Okul rehber öğretmenlerinin öğrenci gelişimi konusunda daha donanımlı olmaları, programın bu boyutu üzerindeki görüşlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha öncelikli olarak değerlendirmemize yol gösterebilir.

Kazanımların öğrenciyi merkeze alacak şekilde belirlenmiş olma derecesine sınıf rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=3,47$) %12,3'ü katılmazken, %31,3'ü kısmen katıldığını, yarısında fazlası da (%56,4)'ü de katıldığını veya tamamen katıldığını belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,92$) görüşlerinin daha farklı olduğunu görüyoruz. Buna göre okul rehber öğretmenlerinin %2,5'i bu görüşe katılmazken, %17,5'i kısmen katıldığını ve oldukça büyük bir kısmı (%80,0) da katıldığını veya tamamen katıldığını belirtmiştir.

Bunların yanında programın kazanım sayılarını yeterliliği tespit edilmek istenilmiştir. Diğer maddelerle karşılaştırdığımız zaman bu maddeye olumsuz katılım oranının daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Sınıf rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=3,37$) %30,7'si kazanım sayısını yeterli bulmazken, %26,4'ü kısmen yeterli olduğu, %42,9'u yeterli olduğunu belirtmiştir. Burada okul rehber öğretmenlerinin cevaplarının daha olumlu olduğunu görüyoruz. %20,0'si kazanım sayısının yetersiz, %25,5'i kısmen yeterli, %55,5'i de yeterli olduğu görüşünü paylaşmıştır.

Kazanımlarda bulunması gereken bir diğer özellik ise eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilebilecek niteliğe sahip olmasıdır. Bu amaçla kazanımların kalabalık

sınıflarda gerçekleştirilebilecek niteliğe sahip olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,82$) oldukça büyük bir bölümü (%75,5) kalabalık sınıflarda güçlük yaşandığına dikkat çekmektedir. % 12,3'ü kısmen güçlük yaşandığını, %12,2'si de kalabalık sınıflarda böyle bir sorunla karşılaşmadığı cevabını vermektedir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=4,37$) de aynı sorunu belirttiklerini görmekteyiz: %80,0 kalabalık sınıflarda kazanımların gerçekleştirilmesi güçleşmektedir cevabını verirken, %10,0 kısmen güçleştiği, %10,0 ise böyle bir güçlük yaşanmadığını ifade etmiştir. Bu durum programın bir eksikliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nokta da sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri görüşlerindeki yakınlık programı bu açıdan incelemeyi ve kazanımlara ulaşmak için gerekli önlemlerin alınmasını gerektirmektedir.

Kazanımlar ayrıca erişilmez beklentileri yansıtmamalı, gerçekleştirilebilecek niteliklere sahip olmalıdır. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,04$) %24,6'sı bu niteliğe sahip bulmazken, yarıya yakın bir oranı kısmen gerçekleştirilebilir olduğu, %29,4'ü gerçekleştirilebilir olduğu cevabını vermektedir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,90$) ise %30,0'u kazanımların gerçekleştirilebilir niteliğe sahip olmadığını ifade ederken, yarısı (%50,0) kısmen gerçekleştirilebilir olduğunu, %20,0'ı gerçekleştirilebilir olduğu cevabını vermektedir. Sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerinin yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Programın Etkinliklerine İlişkin Okul Rehber Öğretmenlerinin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri (Yüzde ve Aritmetik Ortalama)

	1	2	3	4	5	\bar{x}	N
	%	%	%	%	%		
19.Etkinlikler öğrenme ilkelerine uygun olarak yapılandırılmıştır.							
S.R.Ö.	0,6	9,9	48,1	37,0	4,3	3,34	163
O.R.Ö	0,0	10,0	15,0	75,0	0,0	3,65	40
20.Etkinlikleri gerçekleştirmede öğretmen bilgi ve becerisi yeterlidir.							
S.R.Ö.	5,5	22,1	42,9	25,2	4,3	3,00	163
O.R.Ö	2,5	40,0	45,0	10,0	2,5	2,70	40
21. Etkinliklerin uygulanmasında esneklik tanınmıştır.							
S.R.Ö.	1,2	23,9	39,3	33,1	2,5	3,11	163
O.R.Ö	0,0	25,0	37,5	30,0	7,5	3,20	40
22. Etkinlikler için ayrılan süre yeterlidir.							
S.R.Ö.	10,4	33,7	27,6	23,3	4,9	2,78	163
O.R.Ö	10,0	40,0	25,0	20,0	5,0	2,70	40
23. Etkinlikler kazanımları yansıtmaktadır.							
S.R.Ö.	1,2	13,5	40,5	42,3	2,5	3,31	163
O.R.Ö	0,0	7,5	20,0	67,5	5,0	3,70	40
24. Etkinlikler öğrencinin ilgisini çekecek düzeydedir.							
S.R.Ö.	6,7	30,7	36,2	25,2	1,2	2,83	163
O.R.Ö	2,5	15,0	67,5	12,5	2,5	2,97	40
25. Etkinliklerin sunuluşu basit ve anlaşılırdır.							
S.R.Ö.	2,5	13,5	41,5	40,5	2,5	3,26	163
O.R.Ö	0,0	5,0	25,0	62,5	7,5	3,72	40
26. Etkinlikler öğrencide davranış değişikliği oluşturacak niteliktedir.							
S.R.Ö.	1,8	25,8	47,9	22,1	2,5	2,97	163
O.R.Ö	0,0	12,5	62,5	22,5	2,5	3,15	40
27. Etkinlikler yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun düzenlenmiştir.							
S.R.Ö.	1,8	8,6	40,5	42,9	6,1	3,42	163
O.R.Ö	0,0	10,0	17,5	60,0	12,5	3,75	40
28.Sınıf rehber öğretmenleri etkinlikleri uygulamada zorluk yaşamaktadır.							
S.R.Ö.	3,7	17,2	34,4	34,4	10,4	3,30	163
O.R.Ö	2,5	2,5	30,0	27,5	27,5	3,65	40
29. Etkinlikler, programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiştir.							
S.R.Ö.	0,6	10,4	36,2	48,5	4,3	3,45	163
O.R.Ö	0,0	5,0	20,0	70,0	5,0	3,75	40

30.Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.							
S.R.Ö.	2,5	17,8	39,3	38,0	2,5	3,20	163
O.R.Ö	0,0	15,0	32,5	50,0	2,5	3,40	40
31. Etkinlik yapıldığı zaman kazanım gerçekleşmektedir.							
S.R.Ö.	3,7	26,4	49,1	20,2	0,6	2,87	163
O.R.Ö	0,0	27,5	47,5	22,5	2,5	3,00	40
32. Programda yer alan etkinlikler kazanımlara ulaşmada yeterlidir.							
S.R.Ö.	3,1	28,8	46,0	20,2	1,2	2,87	163
O.R.Ö	2,5	30,0	42,5	22,5	2,5	2,92	40
33. Programda yer alan etkinliklere ilave olarak başka etkinliklerin yapılması zorunludur.							
S.R.Ö.	1,8	11,7	25,8	47,9	12,9	3,58	163
O.R.Ö	2,5	15,0	12,5	45,0	25,0	3,75	40
34.Etkinlikleri uygulamada gerekli materyaller kolayca bulunabilmektedir.							
S.R.Ö.	5,5	24,5	28,7	29,4	1,8	2,97	163
O.R.Ö	0,0	20,0	42,5	30,0	7,5	3,25	40
35.Ekonomik yetersizlikler programı uygulamayı olumsuz etkilemektedir.							
S.R.Ö.	4,9	33,1	36,8	19,6	5,5	2,87	163
O.R.Ö	0,0	35,0	37,5	22,5	5,5	2,97	40
36.Öğrencilerin bireysel farklılıkları etkinlikleri gerçekleştirmede aksaklıklara neden olmaktadır.							
S.R.Ö.	2,5	11,7	41,7	36,2	8,0	3,35	163
O.R.Ö	2,5	7,5	52,5	35,0	2,5	3,27	40
37.Okulun fiziki şartları rehberlik etkinliklerinin uygulanmasını zorlaştırıyor.							
S.R.Ö.	4,3	29,4	31,9	27,6	6,7	3,03	163
O.R.Ö	7,5	22,4	32,5	27,5	10,0	3,10	40

Bir rehberlik programında yer alan etkinlikler eğitim-öğretim faaliyetlerinin işlevsel hale getirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan onuncu sınıf rehberlik etkinlikleri çeşitli yönlerden değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Etkinliklerin öğrenme ilkelerine uygun olarak yapılandırılması beklenmektedir. Bu açıdan sınıf rehber öğretmenleri ($\bar{x}= 3,34$) %10,5 arasında etkinlikleri öğrenme ilkelerine uygun bulmazken, yarıya yakını (%48,1) kısmen uygun, %41,3'ü de uygun ya da tamamen uygun olarak değerlendirmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,65$) etkinlikleri öğrenme ilkelerine uygun bulmama oranı sınıf rehber öğretmenlerinin oranına yakındır (%10,0). Okul rehber öğretmenlerinin %15,0'i kısmen uygun olarak

değerlendirirken, büyük bir oranı da %75,0 uygun olduğu cevabını vermiştir. Burada okul ve sınıf rehber öğretmeni cevaplarında farklılık olduğunu görülmektedir.

Sınıf ortamında etkinliğin gerçekleştirilebilmesinde öğretmen bilgi ve becerisinin yeterliği oldukça önemli bir konudur. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,00$) %27,6'sı yetersiz ya da tamamen yetersiz bulurken , %42,9'u kısmen yetersiz, %29,5'i öğretmenlerin bu konuda bilgi ve becerisinin yeterliliğini ifade etmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,70$) büyük bir oranı (%42,5) öğretmen bilgi ve becerisinin yetersizliğini belirtirken, %45,0'ı kısmen yeterli olduğu, az bir oranı da (%12,5) yeterli olduğu cevabını vermiştir. Bu etkinlikleri öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri gerçekleştirme bilgi ve becerisinin yetersiz olduğuna dikkat çekmiştir.

Etkinlikler uygulanırken öğrenci ihtiyaçlarına göre esneklik tanınması oldukça önemlidir. Sınıf ve okul rehber öğretmenleri görüşlerinin yakın olduğu bu konuda dikkatimizi çekmektedir. Sınıf rehber öğretmenlerinin %25,1' i etkinliklerin esnek olmadığını, %39,3'ü kısmen esnek olduğunu, %35,6'sı uygun veya tamamen uygun olduğunu belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,20$) %25,0'ı uygun bulmazken, %37,5'i kısmen uygun, %37,5'i ise uygun veya tamamen uygun olduğu cevabını vermiştir.

Etkinliklerin ders saati süresince gerçekleştirilebiliyor olması gerekmektedir. Ayrılan sürede tamamlanamayan bir etkinlik amacına ulaşamaz. Bu konuda sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,78$) %44,1'i ayrılan süreyi yetersiz bulurken, %27,6'sı kısmen yeterli, %35,6'sı yeterli veya tamamen yeterli olduğu cevabını vermiştir. Okul rehber öğretmenlerinin cevapları da bu sonuca yakındır. Buna göre; okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,70$) yarısı (%50,0) ayrılan sürenin yetersiz olduğunu belirtirken, %25,0'ı kısmen , %25,0'ı da yeterli olduğu cevabını vermiştir. Bu durumda etkinlikler süre açısından incelenmelidir.

Etkinlikler ayrıca kazanımlar dikkate alınarak yapılandırılmaktadır. Bir başka değişle kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik etkinlikler düzenlenir ve bu anlamda kazanımlarla etkinlikler arasında çok yakın bir ilişki vardır. Programın hedeflerine ulaşabilmesi için etkinlikler kazanımları yansıtmalıdır. Onuncu sınıf rehberlik programı etkinliklerinin kazanımları yansıtmama düzeyini sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,31$) %14,7'si yetersiz bulurken, %40,5'i kısmen yeterli, %44,8'i etkinliklerin kazanımları yansıttığı cevabını vermiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,70$) ise bu durumu

olumlu değerlendirme oranları daha yüksektir. Buna göre okul rehber öğretmenlerinin %7,5'i etkinliklerin kazanımları yansıtma da yetersiz olduğunu belirtirken, %20,0'ı kısmen yeterli, %72,5'i de yeterli ya da tamamen yeterli olarak değerlendirmiştir. Bu noktada öğretmen becerilerinin ve kazanımlarla birlikte etkinliklerin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Etkinliklerin öğrenci ilgisini çekme düzeyine sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,83$) %37,4'ü yetersiz bulurken, %36,2'si kısmen öğrencilerin ilgisini çektiğini, %26,4'ü de bu konuda yeterli olduğunu belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin bu konudaki yaklaşımları ise daha farklıdır. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,97$) %17,5'i bu konuda yetersiz bulurken, büyük bir oranı (%65,5) kısmen yeterli, %15,0'ı da yeterli ya da tamamen yeterli olduğu cevabını vermişlerdir.

Etkinliklerin her branştaki öğretmen tarafından kolaylıkla uygulanabilmesi ve öğrenci tarafından anlaşılır olabilmesi için basit ve anlaşılır bir biçimde sunulması gerekir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,26$) %16,0'ı etkinlikleri basit ve anlaşılır bulmazken, %41,5'i kısmen bu niteliğe sahip olduğunu, %43,0'ı da basit ve anlaşılır bir biçimde sunulduğunu belirtmiştir. Okul rehber öğretmenleri ($\bar{x}=3,72$) ise etkinliklerin basit ve anlaşılabilirliği konusunda daha olumlu cevap vermişlerdir. Buna göre %5,0 basit ve anlaşılır bulmazken, %25,0'ı kısmen basit ve anlaşılır, %70,0'ı de basit ve anlaşılır olarak değerlendirmektedirler.

Etkinliklerin öğrencide davranış değişikliği oluşturma niteliğine sahip olup olmadığı konusunda sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,97$) %27,6'sı bu niteliğe sahip olmadığı, yarıya yakını (%47,9) kısmen bu özelliği taşıdığı, %24,6'sı da öğrencide davranış değişikliği oluşturacak nitelikte olduğunu belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin %12,5'i öğrencide davranış değişikliği oluşturacak nitelikte olmadığını, %62,5'i kısmen bu nitelikte olduğu, %25,0'ı da etkinliklerin öğrencide davranış değişikliği oluşturacak niteliğe sahip olduğunu belirtmiştir.

Rehberlik programının uygulanmakta olan eğitim programları ile paralellik içinde olabilmesi için aynı anlayışla hazırlanmış olması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının esasını oluşturan yapılandırmacılık yaklaşımının rehberlik etkinlikleri tarafından da dikkate alınması gerekir. Bu açıdan etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun düzenlenme derecesi belirlenmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri görüşlerinde farklılık görülmektedir. Sınıf

rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,42$) %10,4'ü etkinlikleri yapılandırmacılık yaklaşımına uygun düzenlenmemiş bulurken, %40,5'i kısmen uygun olduğu, yaklaşık yarısı (%49,0)da uygun olduğu cevabını vermiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,75$) ise %10,0'u yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığını %17,5'i kısmen uygun olduğunu, %72,5 gibi büyük bir oranı da etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu cevabını vermiştir.

Etkinliklerin uygulanmasında ise sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,30$) %20,9'u güçlük yaptığını belirtirken, %34,4'ü kısmen güçlük yaşadığını, %44,8'i ise güçlük yaşamadığını belirtmiştir. Burada yarıya yakın bir oran öğretmenler bu konuda zorlandıklarını dile getirmektedirler. Okul rehber öğretmenleri ise güçlük yaşandığı konusunda daha yüksek oranda yer almaktadırlar. Buna göre okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,65$) %5,0'ı zorluk yaşanmadığı, %30,0'u kısmen güçlük yaşandığı, yarıdan fazlası ise (%55,0) güçlük yaşandığını belirtmektedir. Bu durum sınıf rehber öğretmenlerinin konu ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif katılımının sağlanması, öğrenmenin niteliğini artırmakta ve tutum ve davranış geliştirmede etkili olmaktadır. Bu durum, rehberlik etkinliklerinin geliştirilmesi sırasında da oldukça önemlidir. Onuncu sınıf rehberlik programı bu açıdan da değerlendirilmek istenmiştir. Sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerinin burada birbirine yakın olduğunu görmekteyiz. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,20$) %20,3'ü etkinliklerin öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak nitelikte olmadığını belirtirken, %39,3'ü kısmen sahip olduğunu, %40,5'i ise bu nitelikte olduğuna katıldığını veya tamamen katıldığını belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,40$) ise %15,0'ı programı bu açıdan yetersiz bulurken, %32,5'i kısmen bu yeterliliğe sahip olduğunu, yarıdan biraz fazlası ise (%52,5) bu niteliği taşıdığını belirtmiştir.

Programda yer alan etkinlikler bir amaç değil, programın amaçlarına ulaşılmasını ve kazanımların gerçekleştirilmesini sağlayan çok önemli araçlardır. Bu etkinliklerin en önemli yanını oluşturmaktadır. Dolayısı ile bir etkinlik gerçekleştirildiği zaman belirtilen kazanımın gerçekleştirilmesi sonucu beklenir. Sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin etkinlik gerçekleştirildiğinde kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı görüşleri tespit edilmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,87$) %30,1'i

programı bu açıdan yetersiz bulurken, yaklaşık yarısı kısmen yeterli bulmuş, %20,8'i ise yeterli ya da tamamen yeterli olarak ifade etmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin görüşlerinin de bu sonuca yakın olduğunu görmekteyiz. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3.00$) % 27,5'i programı bu açıdan yetersiz değerlendirirken, yarıya yakını (%47,5) kısmen yeterli, %25'i de yeterli olarak değerlendirmektedir.

Programda yer alan etkinliklerin kazanımlara uygunluk derecesi konusunda sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,87$) %31,9'u yetersizliği belirtirken, yarıya yakını (%46,0) kısmen yeterli olduğu, %21,4'ü ise yeterli veya tamamen yeterli olduğunu ifade etmektedir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,92$) görüşlerinin de buna yakın olduğunu görüyoruz. Buna göre % 32,5'i etkinlikleri kazanımlara ulaşmada yetersiz bulurken, %42,5'i kısmen yeterli, %25,0'i de yeterli veya tamamen yeterli olduğu cevabını vermiştir.

Bununla birlikte sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri mevcut etkinliklere ilave olarak başka etkinliklere de ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmektedir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,58$) yarısından fazlası (%60,0) programda başka etkinliklere de ihtiyaç duyulduğunu belirtirken, %25,8'i bunun kısmen gerekli olduğunu, %13,5'i de buna ihtiyaç duyulmadığı cevabını vermiştir. Okul rehber öğretmenleri ($\bar{x}=3,75$) de bu konuda programın eksikliğine dikkat çekmektedir. Buna göre %70,0'i başka etkinliklerin gerekliliğini belirtirken, %12,5'i kısmen gerekli olduğunu, %17,5'i ise gerek olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Okullarda etkinliklerin uygulanabilmesi için gerekli koşullardan biri de gerekli materyallerin kolay bir biçimde bulunabilmesine bağlıdır. Öğretmenlerin, etkinlikleri uygulamada gerekli materyalleri kolayca bulup bulamadıkları tespit edilmişdir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,97$) %30,0'u gerekli materyallere kolay bir biçimde ulaşamadıklarını belirtirken, %28,7'si bu konuda kısmen güçlük yaşadıklarını, %31,2'si ise güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,25$) görüşleri ise farklılık göstermektedir. Buna göre %20,0 oranında gerekli materyallere kolay bir biçimde ulaşamadıklarını belirtirken, %42,5' kısmen güçlük yaşadığını, % 37,5'i de güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir.

Programda yer alan etkinliklerin ekonomik yeterlilikler ile paralel olması etkinliklerin yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Dolayısı ile ekonomik yetersizlikler programın uygulanmasını güçleştirir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,87$) %38,0'i bu konuda

güçlük yaşamadığını belirtirken, % 36,8'i bu sorunla kısmen karşı karşıya olduklarını, %25,1'i ise ekonomik yetersizliklerin programın uygulanmasını güçleştirdiğini belirtmiştir. Okul rehber öğretmenleri ($\bar{x}=2,97$) ise bu konuda güçlük yaşamadığını belirtirken, %37,5'i bu sorunla kısmen karşı karşıya olduklarını, %28,0'i ise ekonomik yetersizliklerin programın uygulanmasını güçleştirdiğini belirtmiştir. Bu konuda sınıf rehber öğretmenleri programın sınıf içinde uygulanmasına daha çok katıldıkları için sorunu daha iyi dile getirmiş olabilirler.

İyi bir programın öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması ve bu hassasiyetini etkinlikleri yapılandırırken de gözetmesi gerekir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel farklılıkları etkinlikleri gerçekleştirmede aksaklıklara neden olup olmadığı öğrenilmek istenilmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,35$) %14,2'si etkinlikleri gerçekleştirmede bireysel farklılıkların sorun yaratmadığını belirtirken, %41,7'si kısmen bu sorunu yaşadıklarını, %44,2'si de öğrencilerin bireysel farklılıkları etkinlikleri gerçekleştirmede aksaklıklara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Okul rehber öğretmenleri ($\bar{x}=3,27$) ise %10,0'u etkinlikleri gerçekleştirmede bireysel farklılıkların sorun yaratmadığını belirtirken, %52,5'i kısmen bu sorunu yaşadıklarını, %37,5'i de öğrencilerin bireysel farklılıkları etkinlikleri gerçekleştirmede aksaklıklara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Burada hem sınıf hem de okul rehber öğretmenlerinin çoğunlukla böyle bir sorun ile karşı karşıya oldukları dikkati çekmektedir.

Kayseri ilinde, ortaöğretim okul binalarının fiziki koşulları birbirine oldukça yakındır. Bu durumda okulun fiziki şartlarının rehberlik etkinliklerinin uygulanmasını zorlaştırıp zorlaştırmadığı belirlenmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,03$) % 33,7'si böyle bir sorun yaşamadığını belirtirken, %31,9'u kısmen sorun yaşadıklarını, %34,3'ü de okulun fiziki şartlarının rehberlik etkinliklerinin uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,10$) %30,0'u böyle bir sorun yaşamadığını belirtirken, %32,5'i kısmen sorun yaşadıklarını, %37,5'i de okulun fiziki şartlarının rehberlik etkinliklerinin uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu durum bize okulların fiziki koşullarının rehberlik çalışmaları için yeterli imkana sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.4. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Okul Rehber Öğretmenlerinin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri (Yüzde ve Aritmetik Ortalama)

	1	2	3	4	5	\bar{x}	N
	%	%	%	%	%		
38.Program, öğretmenin kendisini nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.							
S.R.Ö.	1,8	33,1	37,4	23,3	4,3	2,95	163
O.R.Ö	2,5	37,5	37,5	22,5	0,0	2,80	40
39.Program, öğretmenin programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.							
S.R.Ö.	1,8	31,3	41,1	22,1	3,7	2,94	163
O.R.Ö	2,5	35,0	32,5	30,0	0,0	2,90	40
40.Program, öğretmenin öğrencileri nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.							
S.R.Ö.	2,5	30,7	41,7	22,7	2,5	2,92	163
O.R.Ö	0,0	30,0	35,0	32,5	2,5	3,07	40
41.Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.							
S.R.Ö.	2,5	36,2	35,6	22,7	3,1	2,87	163
O.R.Ö	0,0	40,0	50,0	7,5	2,5	2,72	40
42.Değerlendirme öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşılmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.							
S.R.Ö.	1,2	35,6	41,1	20,2	1,8	2,85	163
O.R.Ö	2,5	45,0	35,0	15,0	2,5	2,72	40
43.Program, öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici niteliktedir.							
S.R.Ö.	1,2	36,2	39,3	21,5	1,8	2,86	163
O.R.Ö	0,0	37,5	50,0	10,0	2,5	2,77	40
44.Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.							
S.R.Ö.	3,1	36,2	40,5	19,0	1,2	2,79	163
O.R.Ö	0,0	45,0	42,5	12,5	0,0	2,67	40

Etkili bir programdan öğretmenin kendini değerlendirmesi açısından yol gösterici olması beklenir. Program, öğretmenin kendisini nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliği konusunda sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,95$) %34,9'u programın öğretmenin kendisini değerlendirme konusunda bilgi vermediğini belirtirken, %37,4'ü kısmen bu niteliğe sahip olduğunu, % 27,3'ü ise programın öğretmenin kendisini nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Okul rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=2,80$) %40,0'ı ise programın öğretmenin kendisini nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliğine sahip olmadığını, %37,5'i kısmen sahip olduğunu, %22,5'i de ise programın öğretmenin kendisini nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliğine sahip olduğunu

ifade etmiştir. Bu noktada her iki grup öğretmen görüşlerine baktığımızda programın bu boyutunun eksikliği karşımıza çıkmaktadır.

Program, öğretmenin programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliği konusunda sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,94$) %33,2'si programın öğretmenin programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgi vermediğini belirtirken, %41,5'i kısmen bu niteliğe sahip olduğunu, % 25,8'i ise programın öğretmenin programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Okul rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=2,90$) %37,5'i ise programın öğretmenin programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgi vermediğini, %32,5'i kısmen sahip olduğu, %30,0'u da ise programın öğretmenin programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada her iki grup öğretmen görüşlerine baktığımızda programın bu boyutunun eksikliği karşımıza çıkmaktadır.

Program, öğretmenin öğrencileri nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliği konusunda sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,92$) %33,2'si programın öğretmenin öğrencileri nasıl değerlendireceği konusunda bilgi vermediğini belirtirken, %41,7'si kısmen bu niteliğe sahip olduğunu, % 25,2'si ise programın öğretmenin öğrencileri nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu oranlar bir önceki maddeye verilen cevap oranları ile hemen hemen aynıdır. Okul rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=3,07$) %30,0'u ise programın öğretmenin öğrencileri nasıl değerlendireceği konusunda bilgi vermediğini, %35,0'i kısmen sahip olduğu, %35,0'i de programın öğretmenin öğrencileri nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirme yeterliliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada her iki grup öğretmen görüşlerine baktığımızda programın bu boyutunun eksikliği karşımıza çıkmaktadır.

Programın, ölçme değerlendirmeye açıklayıcı ve ayrıntılı bir biçimde yer vermesi beklenir. Aksi durumda amaçları ve kazanımları etkinliklerle gerçekleştirmeye çalışan öğretmen, kendisinin ve öğrencilerin bu doğrultuda ne kadar yol aldığını göremez. Bu amaçla programın, ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı bir biçimde yer verip vermediği öğrenilmek istenilmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,87$) %38,7'si programın ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı bir biçimde yer vermediğini belirtirken, %35,6'sı kısmen bu niteliğe sahip olduğunu, % 25,8'i ise programın ölçme ve değerlendirmeye

ayrıntılı bir biçimde yer verdiğini ifade etmiştir. Okul rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=2,72$) %40,0'ı programın ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı bir biçimde yer vermediğini belirtirken, yarısı (%50,0) kısmen sahip olduğu, %10,0'u da programın ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı bir biçimde yer verdiğini ifade etmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin olumlu katılım oranlarının daha düşük olduğunu görmekteyiz.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının ana hedefi, programın amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemektir. Dolayısı ile bir değerlendirme çalışmasından amaç ve kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını gösterecek nitelikte olması beklenir. Bu amaçla değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliğe sahip olma düzeyi belirlenmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,85$) %36,8'i değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olmadığını belirtmiştir. %41,1'i ise kısmen sahip olduğu, %22,2'si de değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğunu belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=2,72$) %47,5'i değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olmadığını belirtmiştir. %35,0'i ise kısmen sahip olduğu, %17,5'i de değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğunu belirtmiştir.

Ölçme değerlendirme çalışmaları sadece programda yer alan ölçme araçları ile sınırlı kalmamalıdır. Programdan öğretmene her türlü ölçme aracını hazır olarak sunması beklenemez. Öğretmen gerektiğinde yaptığı bir çalışmayı değişik ölçme araçları ile de değerlendirebilmelidir. Bir rehberlik programının ise öğretmenlere ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici olması oldukça önemlidir. Bu amaçla programının öğretmenlere ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici niteliğe sahip olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,86$) %37,4'ü programının öğretmenlere ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici niteliğe sahip olmadığını belirtmiştir. %39,3'ü ise kısmen sahip olduğu, %23,3'ü de programının öğretmenlere ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici niteliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Okul rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=2,77$) %37,5'i değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olmadığını belirtirken, yarısı (%50,0) ise kısmen sahip

olduğu, %12,5'i de değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşıp ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğunu belirtmiştir.

lme değerlendirme çalışmalarının sağlıklı yürütülmesi için ğretmen çalışmalarının yanında bir takım lme değerlendirme örneklerine de yer verilmelidir. Sınıf rehber ğretmenlerinin ($\bar{x}=2,79$) %38,3' programının lme ve değerlendirme örneklerini yetersiz bulurken, %340,5'i kısmen yeterli olduğu, %20,2'si de programın lme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olduğuna dikkat çekmiştir. Okul rehber öğretmenlerin ($\bar{x}=2,67$) %45,0'i lme ve değerlendirme örneklerini yetersiz olduğunu belirtirken, %42,5'i ise kısmen sahip olduğu, %12,0'si de programın lme ve değerlendirme örneklerinin yeterli olduğuna dikkat çekmiştir.

4.1.1. Kıdem ve Rehber ğretmenlik Durumuna Göre

**Tablo 4.5. Programın Amaçlarına Yönelik ğretmen Görüşleri
(Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)**

Rehber ğretmenlik	Kıdem	\bar{x}	N	ss
S.R.	1-5 yıl	3,22	8	0,44
	6-10 yıl	3,07	30	0,54
	11-15 yıl	3,35	63	0,58
	16 yıl ve z.	3,22	62	0,66
	Toplam	3,24	163	0,60
O.R..	1-5 yıl	3,00	1	0,0
	6-10 yıl	3,77	15	0,51
	11-15 yıl	3,55	18	0,36
	16 yıl ve z.	2,83	6	1,00
	Toplam	3,51	40	0,62
TOPLAM	1-5 yıl	3,20	9	0,42
	6-10 yıl	3,30	45	0,62
	11-15 yıl	3,39	81	0,55
	16 yıl ve z.	3,18	68	0,69
	Toplam	3,29	203	0,61

Bu çalışmaya katılan onuncu sınıf rehber ğretmenlerinin toplam sayıları 163'tür. Bu ğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları: 1-5 yıl, 8 kişi; 6-10 yıl, 30 kişi; 11-15 yıl, 63 kişi; 16 yıl ve üzeri ise 62 kişi olarak tespit edilmiştir. Okul rehber ğretmenlerinin toplam sayıları ise 40'tır. Bu ğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları: 1-5 yıl, 1 kişi;

6-10 yıl, 15 kişi; 11-15 yıl, 18 kişi; 16 yıl ve üzeri ise 6 kişi olarak tespit edilmiştir. Buna göre kıdem değerleri; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri şeklinde gruplanmış öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin ortalamaları Tablo 4.5.'te sunulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Mesleki deneyimi 1 ila 5 yıl arasında olan sınıf rehber öğretmenleri amaçlarla ilgili önermelere 3,22 düzeyinde katılırken, bu gruptaki okul rehber öğretmenleri nispeten daha az bir oranda ($\bar{x}=3,00$) katılmışlardır. Bunun aksine, 6-10 yıl arasında deneyimi olan sınıf rehber öğretmenlerinin ifadelerine katılımlarının aritmetik ortalaması 3,07 iken bu mesleki tecrübeye sahip okul rehber öğretmenlerinin ortalamasının dikkate değer oranda daha yüksek ($\bar{x}=3,77$) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, kıdemi 11 ila 15 yıl olan sınıf rehber öğretmenin görüşleri aritmetik ortalaması 3,35 iken okul rehber öğretmenlerinin ise ortalaması nispeten daha yüksek ($\bar{x}=3,55$) olarak karşımıza çıkmaktadır. 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan sınıf rehber öğretmenlerinin amaçlara ilişkin ifadelerine katılım ortalaması ($\bar{x}=3,22$), (1 ila 5 yıl deneyime sahip olanlardakine benzer bir eğilimle), okul rehber öğretmenlerinin katılım düzeylerinden ($\bar{x}=2,83$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Toplam da ise çalışmaya katılan 163 sınıf rehber öğretmenin katılım değerleri aritmetik ortalaması 3,24 iken okul rehber öğretmenlerinin katılım değerleri 3,51 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumda sınıf rehber öğretmenlerinin programın amaçlarını yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler programın amaçlarını diğer kıdem derecelerinde yer alan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadır. 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin katılım oranları aynı olup ikinci sırada olumlu görüş bildirmektedirler. Mesleki kıdemi 6 ile 10 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri ise diğerlerine oranla daha düşük oranda olumlu görüş bildirmektedirler.

Okul rehber öğretmenlerinin programın amaçlarını yerinde ve yeterli bulma düzeyleri ise “kısmen katılıyorum” ile “katılıyorum” şeklindedir. Mesleki kıdem düzeyi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin programın amaçları hakkındaki görüşleri “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) şeklindedir. 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ise “katılıyorum” (3,41-4,20) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Anova)

Programın Boyutu		Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	p
Programın Amaçları	Gruplar Arası	1,71	3	,57	1,49	,21
	Grup İçi	75,83	199	,38		
	Toplam	77,55	202			

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin kıdemleri esas alınarak görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için yapılan anova testinde, Tablo 4.6.'daki değerler elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde, gruplar arasında farklılık olmadığı ($p=0,21$) belirlenmiştir. Bir başka deyişle, okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin kıdemleri esas alındığında, programın amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenilebilir.

Tablo 4.7. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)

Rehber Öğretmenlik	Kıdem	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	1-5 yıl	2,97	8	0,44
	6-10 yıl	3,08	30	0,40
	11-15 yıl	3,28	63	0,47
	16 yıl ve üz.	3,12	62	0,44
	Toplam	3,17	163	0,47
O.R.Ö.	1-5 yıl	3,33	1	0,0
	6-10 yıl	3,51	15	0,44
	11-15 yıl	3,54	18	0,23
	16 yıl ve üz.	3,00	6	0,44
	Toplam	3,44	40	0,39
TOPLAM	1-5 yıl	3,01	9	0,43
	6-10 yıl	3,22	45	0,46
	11-15 yıl	3,34	81	0,44
	6 yıl ve üz.	3,10	68	0,50
	Toplam	3,22	203	0,47

Mesleki deneyimi 1 ila 5 yıl arasında olan sınıf rehber öğretmenleri kazanımlarla ilgili önermelere 2,97 düzeyinde katılırken, bu gruptaki okul rehber öğretmenleri nispeten

daha yüksek bir oranda ($\bar{x}=3,33$) katılmışlardır. Bunun aksine, 6-10 yıl arasında deneyimi olan sınıf rehber öğretmenlerinin ifadelerine katılımlarının aritmetik ortalaması 3,08 iken bu mesleki tecrübeye sahip okul rehber öğretmenlerinin ortalamasının dikkate değer oranda daha yüksek ($\bar{x}=3,51$) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, kıdemi 11 ila 15 yıl olan sınıf rehber öğretmenin görüşleri aritmetik ortalaması 3,28 iken okul rehber öğretmenlerinin ise ortalaması nispeten daha yüksek ($\bar{x}=3,54$) olarak karşımıza çıkmaktadır. 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan sınıf rehber öğretmenlerinin amaçlara ilişkin ifadelerine katılım ortalaması ($\bar{x}=3,12$), okul rehber öğretmenlerinin katılım düzeylerinden ($\bar{x}=3,00$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Toplam da ise çalışmaya katılan 163 sınıf rehber öğretmenin katılım değerleri aritmetik ortalaması 3,17 iken okul rehber öğretmenlerinin katılım değerleri 3,44 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumda sınıf rehber öğretmenlerinin programın kazanımlarını genel olarak yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler (programın amaçlarında olduğu gibi) programın kazanımlarını diğer kıdem derecelerinde yer alan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadır. 1-5 yıl görev süresi olan öğretmenlerin ise olumlu katılım düzeyleri daha düşük olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul rehber öğretmenlerinin programın kazanımlarını yerinde ve yeterli bulma düzeyleri “kısmen katılıyorum” ile “katılıyorum” şeklindedir. Mesleki kıdem düzeyi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin programın kazanımları hakkındaki görüşleri programın amaçlarında olduğu gibi) “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) şeklindedir. 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ise programın amaçlarında olduğu gibi) “katılıyorum” (3,41-4,20) düzeyindedir.

Tablo 4.8. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Anova)

Programın Boyutu		Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	p
Programın Kazanımları	Gruplar Arası	2,46	3	,82	3,77	,01
	Grup İçi	43,40	199	,21		
	Toplam	45,87	202			

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin kıdemleri esas alınarak programın kazanımları açısından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu duruma göre gruplar arası anlamlılık 0,01 düzeyinde yer almakta olup okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin kıdemleri esas alındığında programın kazanımları bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenilebilir. Bu farklılık sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin alan bilgilerinin daha düşük olmasından dolayı kazanımların yeterli düzeyini tam olarak değerlendirememelerinden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 4.9. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)

Rehber Öğretmenlik	Kıdem	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	1-5 yıl	2,94	8	0,58
	6-10 yıl	2,92	30	0,40
	11-15 yıl	3,09	63	0,46
	16 yıl ve üz.	2,98	62	0,46
	Toplam	3,01	163	0,46
O.R.Ö.	1-5 yıl	2,73	1	0,0
	6-10 yıl	3,08	15	0,33
	11-15 yıl	3,15	18	0,25
	16 yıl ve üz.	3,13	6	0,58
	Toplam	3,11	40	0,33
TOPLAM	1-5 yıl	2,92	9	0,43
	6-10 yıl	2,98	45	0,46
	11-15 yıl	3,10	81	0,44
	16 yıl ve üz.	2,99	68	0,50
	Toplam	3,03	203	0,47

Mesleki deneyimi 1 ila 5 yıl arasında olan sınıf rehber öğretmenleri etkinliklerle ilgili önermelere 2,94 düzeyinde katılırken, bu gruptaki okul rehber öğretmenleri daha düşük bir oranda ($\bar{x}=2,73$) katılmışlardır. 6-10 yıl arasında deneyimi olan sınıf rehber öğretmenlerinin ifadelerine katılımları bir öncekine yakın ($\bar{x}=2,92$) bir durumda iken bu mesleki tecrübeye sahip okul rehber öğretmenlerinin ortalamasının daha yüksek orana ($\bar{x}=3,51$) sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, kıdemi 11 ila 15 yıl olan sınıf rehber öğretmenin görüşleri aritmetik ortalaması 3,09 iken okul rehber öğretmenlerinin ise ortalaması daha yüksek ($\bar{x}=3,15$) olarak karşımıza çıkmaktadır. 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan sınıf rehber öğretmenlerinin amaçlara ilişkin ifadelerine katılım ortalaması ($\bar{x}=2,98$), okul rehber öğretmenlerinin katılım düzeylerinden ($\bar{x}=3,13$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Toplam da ise çalışmaya katılan 163 sınıf rehber öğretmenin katılım değerleri aritmetik ortalaması 3,01; 40 okul rehber öğretmenin katılım değerleri aritmetik ortalaması ise 3,11 olarak daha yüksek değerde karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumda sınıf rehber öğretmenlerinin programın etkinliklerini genel olarak yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler (programın amaç ve kazanımlarında olduğu gibi) programın etkinliklerini diğer kıdem derecelerinde yer alan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadır.

Okul rehber öğretmenlerinin programın etkinliklerini yerinde ve yeterli bulma düzeyleri ise “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) şeklindedir. 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin etkinliklere ilişkin görüşleri (programın amaçlarında ve kazanımlarında olduğu gibi) diğer kıdem derecesindeki öğretmenlere göre daha olumlu düzeydedir.

Tablo 4.10. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Anova)

Programın Boyutu	Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	,79	3	,26	1,36	,25
Programın Etkinlikleri	38,46	199	,19		
Toplam	39,25	202			

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin kıdemleri esas alınarak programın etkinlikleri açısından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)

Rehber Öğretmenlik	Kıdem	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	1-5 yıl	2,25	8	0,68
	6-10 yıl	2,69	30	0,76
	11-15 yıl	2,96	63	0,76
	16 yıl ve üz.	2,93	62	0,63
	Toplam	2,88	163	0,71
O.R.Ö.	1-5 yıl	2,00	1	0,0
	6-10 yıl	2,60	15	0,53
	11-15 yıl	2,90	18	0,66
	16 yıl ve üz.	3,14	6	0,84
	Toplam	2,80	40	0,66
TOPLAM	1-5 yıl	2,52	9	0,67
	6-10 yıl	2,66	45	0,68
	11-15 yıl	2,95	81	0,74
	16 yıl ve üz.	2,95	68	0,64
	Toplam	2,87	203	0,70

Yukarıda verilen tabloya göre onuncu sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

Mesleki deneyimi 1 ila 5 yıl arasında olan sınıf rehber öğretmenleri ölçme-değerlendirme ilgili önermelere 2,25 düzeyinde katılırken, bu gruptaki okul rehber öğretmenleri nispeten daha az bir oranda ($\bar{x}=2,00$) katılmışlardır. Bunun aksine, 6-10 yıl arasında deneyimi olan sınıf rehber öğretmenlerinin ifadelerine katılımlarının aritmetik ortalaması 2,69 iken bu mesleki tecrübeye sahip okul rehber öğretmenlerinin ortalamasının daha düşük ($\bar{x}=2,60$) olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, kıdemi 11 ila 15 yıl olan sınıf rehber öğretmenin görüşleri aritmetik ortalaması 2,96 iken okul rehber öğretmenlerinin ise ortalaması nispeten daha düşük ($\bar{x}=2,90$) olarak karşımıza çıkmaktadır. 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan sınıf rehber öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin ifadelerine katılım ortalaması ($\bar{x}=2,93$), okul rehber öğretmenlerinin katılım düzeylerinden ($\bar{x}=3,14$) daha düşük olduğu tespit

edilmiştir. Toplam da ise çalışmaya katılan sınıf rehber öğretmeninin ölçme-değerlendirmeye ilişkin önermelere katılım değerleri aritmetik ortalaması ($\bar{x}=2,88$), okul rehber öğretmenininkinden kısmen daha yüksek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumda sınıf rehber öğretmenlerinin programın ölçme-değerlendirme bölümünü yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler programın ölçme-değerlendirme bölümünü (programın amaçlarında ve kazanımlarında olduğu gibi) diğer kıdem derecelerinde yer alan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadır. 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin görüş düzeyleri en düşük değere sahip olup “katılmıyorum” (1,81-2,60) şeklindedir.

Okul rehber öğretmenlerinin programın ölçme-değerlendirme boyutunu yerinde ve yeterli bulma düzeyleri ise “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) şeklindedir. Çalışmanın bu boyutunda okul rehber öğretmenlerinin kıdem düzeyleri arttıkça maddelere olumlu katılım oranlarının da arttığını görüyoruz. Mesleki kıdem düzeyi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin programın amaçları hakkındaki görüşleri “katılmıyorum” (1,81-2,60) şeklindedir. Çalışma süresi 6 yıl ve üzerindeki öğretmenlerin görüşleri ise “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyinde yer almaktadır.

Tablo 4.12. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (Anova)

Programın Boyutu		Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçme-Değerlendirme	Gruplar Arası	3,99	3	1,33	2,73	,04
	Grup İçi	96,70	199	,48		
	Toplam	100,69	202			

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin kıdemleri esas alınarak programın ölçme-değerlendirme boyutu açısından görüşleri arasında anlamlılık düzeyi 0,04 olarak belirlenmiş olup bu durumda anlamlı bir farklılık olduğu söylenilebilir.

4.1.2. Cinsiyet ve Rehber Öğretmenlik Durumu Esas Alınarak

Tablo 4.13. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)

Rehber Öğretmenlik	Cinsiyet	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	Bayan	3,26	77	,60
	Erkek	3,22	86	,61
	Toplam	3,24	163	,60
O.R.Ö.	Bayan	3,57	17	,53
	Erkek	3,46	23	,68
	Toplam	3,51	40	,62
Toplam	Bayan	3,32	94	,59
	Erkek	3,27	109	,63
	Toplam	3,29	203	,61

Çalışmaya katılan öğretmenlerin rehber öğretmenlik ve cinsiyet durumları dikkate alınarak görüşleri değerlendirilmek istenilmiştir. Buna göre; çalışmaya katılan 163 sınıf rehber öğretmenin 77'si bayan, 86'sı ise erkektir. Ayrıca; 40 okul rehber öğretmenlerinin ise 17'si bayan, 23'ü erkek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alınarak görüşleri şöyle karşımıza çıkmaktadır:

Bayan sınıf rehber öğretmenleri amaçlarla ilgili önermelere 3,26 düzeyinde katılırken, bu gruptaki okul rehber öğretmenleri nispeten daha yüksek bir oranda ($\bar{x}=3,57$) katılmışlardır. Benzer şekilde, erkek sınıf rehber öğretmenin görüşleri aritmetik ortalaması 3,22 iken bu gruptaki okul rehber öğretmenlerinin ise ortalaması nispeten daha yüksek ($\bar{x}=3,46$) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplam da ise çalışmaya katılan 94 bayan öğretmenin katılım değerleri aritmetik ortalaması 3,32 iken 109 erkek öğretmenin katılım değerleri 3,27 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumda bayan ve erkek sınıf rehber öğretmenlerinin programın amaçlarını yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Bayan ve erkek okul rehber öğretmenlerinin ise programın amaçlarına yönelik önermelere katılım düzeyleri “katılıyorum” (3,41-4,20) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Hem Sınıf rehber öğretmenliğinde hem de okul rehber öğretmenliğinde bu bölümle ilgili önermelere

bayan öğretmenlerin katılım düzeyleri erkek öğretmenlerin katılım düzeylerine oranla daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 4.14. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu	Serbestlik Düzeyi	t	p
Programın Amaçları	201	,48	,39

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alınarak görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için yapılan t- testinde, Tablo 4.14.'deki değerler elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde, gruplar arasında farklılık olmadığı ($p=0,39$) belirlenmiştir. Bir başka deyişle, okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alındığında, programın amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenilebilir.

Tablo 4.15. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)

Rehber Öğretmenlik	Cinsiyet	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	Bayan	3,20	77	,51
	Erkek	3,14	86	,45
	Toplam	3,17	163	,47
O.R.Ö.	Bayan	3,41	17	,44
	Erkek	3,46	23	,36
	Toplam	3,44	40	,39
Toplam	Bayan	3,24	94	,50
	Erkek	3,21	109	,45
	Toplam	3,22	203	,47

Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alınarak programın kazanımlarına ilişkin görüşleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Bayan sınıf rehber öğretmenleri amaçlarla ilgili önermelere 3,20 düzeyinde katılırken, bu gruptaki okul rehber öğretmenleri buna oranla daha yüksek bir oranda ($\bar{x}=3,41$) katılmışlardır. Erkek sınıf rehber öğretmenin görüşleri aritmetik ortalaması 3,14 iken

bu gruptaki okul rehber öğretmenlerinin ise genel olarak görüşleri ortalaması nispeten daha yüksek ($\bar{x}=3,46$) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplam da ise çalışmaya katılan 94 bayan öğretmenin katılım değerleri aritmetik ortalaması 3,24 iken 109 erkek öğretmenin katılım değerleri 3,21 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumda bayan ve erkek sınıf rehber öğretmenlerinin programın kazanımlarını yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Bayan ve erkek okul rehber öğretmenlerinin ise programın amaçlarına yönelik önermelere katılım düzeyleri “katılıyorum” (3,41-4,20) şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Cinsiyetleri esas alındığında ise bayan sınıf rehber öğretmenlerinin kazanımlara ilişkin önermelere katılım düzeyleri erkek rehber öğretmenlerden yüksek iken okul rehber öğretmenliğinde bayanların katılım oranları erkek öğretmenlerden düşük çıkmıştır.

Tablo 4.16. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu	Serbestlik Düzeyi	t	p
Programın Kazanımları	201	,43	,89

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alınarak programın kazanımları açısından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu duruma göre gruplar arası anlamlılık 0,89 düzeyinde yer almakta olup okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alındığında programın kazanımları bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir.

**Tablo 4.17. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri
(Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)**

Rehber Öğretmenlik	Cinsiyet	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	Bayan	3,00	77	,45
	Erkek	3,02	86	,46
	Toplam	3,01	163	,46
O.R.Ö.	Bayan	3,09	17	,33
	Erkek	3,12	23	,35
	Toplam	3,11	40	,33
Toplam	Bayan	3,02	94	,43
	Erkek	3,04	109	,44
	Toplam	3,03	203	,44

Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alınarak programın etkinliklerine ilişkin görüşleri şöyle karşımıza çıkmaktadır:

Bayan sınıf rehber öğretmenleri etkinliklerle ilgili önermelere 3,00 düzeyinde katılırken, bu gruptaki okul rehber öğretmenleri nispeten daha yüksek bir oranda (\bar{x} =3,09) katılmışlardır. Benzer şekilde, erkek sınıf rehber öğretmenin görüşleri aritmetik ortalaması 3,02 iken bu gruptaki okul rehber öğretmenlerinin ise görüş ortalamaları nispeten daha yüksek (\bar{x} =3,12) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplam da ise çalışmaya katılan 94 bayan öğretmenin katılım değerleri aritmetik ortalaması 3,02 iken 109 erkek öğretmenin katılım değerleri bayanlarınkine yakın bir oranda (\bar{x} =3,04) karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumda bayan ve erkek sınıf rehber öğretmenlerinin ve bayan ve erkek okul rehber öğretmenlerinin programın etkinliklerini yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Hem sınıf rehber öğretmenliğinde hem de okul rehber öğretmenliğinde bu bölümle ilgili önermelere bayan öğretmenlerin katılım düzeyleri erkek öğretmenlerin katılım düzeylerine oranla daha düşük çıkmıştır.

Tablo 4.18. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu	Serbestlik Düzeyi	t	p
Programın Etkinlikleri	201	,31	,74

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alınarak görüşleri arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde Tablo 4.18.'de yer alan 0,74 değeri ortaya çıkmaktadır. Bu durumda programın etkinlikleri açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.19. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)

Rehber Öğretmenlik	Cinsiyet	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	Bayan	2,89	77	,71
	Erkek	2,87	86	,72
	Toplam	2,88	163	,71
O.R.Ö.	Bayan	2,76	17	,56
	Erkek	2,83	23	,73
	Toplam	2,80	40	,66
Toplam	Bayan	2,87	94	,68
	Erkek	2,86	109	,72
	Toplam	2,87	203	,70

Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alınarak programın ölçme-değerlendirme bölümüne ilişkin görüşleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Bayan sınıf rehber öğretmenleri programın ölçme-değerlendirme bölümüne ilişkin önermelere 2,89 düzeyinde katılırken, bu gruptaki okul rehber öğretmenleri bu oranın altında ($\bar{x}=2,76$) katılım göstermişlerdir. Benzer şekilde, erkek sınıf rehber öğretmenin görüşleri aritmetik ortalaması 2,87 iken bu gruptaki okul rehber öğretmenlerinin katılım düzeyleri daha düşük ($\bar{x}=2,83$) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplam da ise çalışmaya katılan 94 bayan öğretmenin katılım değerleri aritmetik ortalaması 2,87 iken 109 erkek öğretmenin katılım değerleri hemen hemen bayanlar ile aynı ($\bar{x}=2,86$) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durumda bayan ve erkek sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin programın ölçme-değerlendirme bölümünü yerinde ve yeterli bulma oranları genel ortalamaya göre “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir.

Cinsiyetleri esas alındığında ise bayan sınıf rehber öğretmenlerinin kazanımlara ilişkin önermelere katılım düzeyleri erkek rehber öğretmenlerden yüksek iken okul rehber

öğretmenliğinde bayanların katılım oranları erkek öğretmenlerden düşük çıkmıştır. Fakat bu farklar çok düşük düzeydedir.

Tablo 4.20. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu	Serbestlik Düzeyi	t	p
Ölçme ve Değerlendirme	201	,07	,48

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alınarak programın ölçme-değerlendirme boyutu açısından görüşleri arasında anlamlılık düzeyi 0,48 olarak belirlenmiştir. Bu durumda anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir.

4.1.3. Okul Türü ve Rehber Öğretmenlik Durumu Esas Alınarak

Tablo 4.21. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)

Rehber Öğretmenlik	Okul Türü	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	Genel Lise	3,25	54	,65
	Anadolu Lisesi	3,26	52	,61
	Mesleki Lise	3,21	57	,56
	Toplam	3,24	163	,60
O.R.Ö.	Genel Lise	3,47	13	,49
	Anadolu Lisesi	3,63	20	,53
	Mesleki Lise	3,25	7	1,00
	Toplam	3,51	40	,62
Toplam	Genel Lise	3,30	67	,62
	Anadolu Lisesi	3,36	72	,61
	Mesleki Lise	3,21	64	,62
	Toplam	3,29	203	,61

Bu çalışmaya katılan onuncu sınıf rehber öğretmenlerinin toplam sayıları 163'tür. Bu öğretmenlerin 54'ü "genel lise", 52'si "anadolu lisesi", 57'si ise "mesleki lise" de görev yapmaktadır. Toplam sayıları 40 olan okul rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımlarına baktığımız da ise bu öğretmenlerin 13'ü "genel lise", 20'si

“anadolu lisesi”, 7’si ise “mesleki lise”de görev yapmaktadır. Buna göre okul türleri esas alındığında sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin onuncu sınıf rehberlik programının amaçlarına ilişkin görüşleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Genel liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri amaçlarla ilgili önermelere 3,25 düzeyinde katılırken, aynı okul türünde görevli okul rehber öğretmenleri daha yüksek bir oranda ($\bar{x}=3,47$) katılmışlardır. Aynı şekilde, anadolu lisesi sınıf rehber öğretmenlerinin ifadelerine katılımlarının aritmetik ortalaması 3,26 iken bu okullarda görev yapan okul rehber öğretmenlerinin ortalamasının yine sınıf rehber öğretmenlerine oranla yüksek ($\bar{x}=3,63$) olduğu karşımıza çıkmaktadır. Mesleki lise türüne göre değerlendirdiğimiz de ise bu okullarda görevli sınıf rehber öğretmenleri programın amaçlarına ilişkin önermelere 3,21 düzeyinde katılırken okul rehber öğretmenlerinin de katılım düzeyleri bu orana yakın ($\bar{x}=3,25$)’dır.

Bu durumda, çalışma kapsamında yer alan okul türlerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin programın amaçlarını yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Buna karşılık genel lise ve anadolu liselerinde görevli okul rehber öğretmenlerinin programın amaçlarını yerinde ve yeterli bulma düzeyleri ise “katılıyorum” (3,41-4,20) şeklinde iken mesleki mesleki liselerde görevli olanlar “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) şeklinde görüş bildirmiştir.

Ayrıca, hem mesleki liselerde görevli olan hem sınıf rehber öğretmenleri hem de okul rehber öğretmenlerinin programın amaçlarını yerinde ve yeterli bulma düzeyleri diğerlerine oranla düşüktür. Bu durum, onuncu sınıf rehberlik programında belirlenen amaçların, mesleki lise öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına daha az uygun olduğundan ortaya çıkmış olabilir.

Tablo 4.22. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu		Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	p
Programın Amaçları	Gruplar Arası	,74	2	,37	,96	,38
	Grup İçi	76,80	200	,38		
	Toplam	77,55	202			

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türleri esas alınarak görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için

yapılan anova testinde, Tablo 4.22.'deki değerler elde edilmiştir. bu sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde, gruplar arasında farklılık olmadığı ($p=0,38$) belirlenmiştir. Bir başka deyişle, okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin okul türleri esas alındığında, programın amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenilebilir.

**Tablo 4.23. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri
(Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)**

Rehber Öğretmenlik	Okul Türü	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	Genel Lise	3,15	54	,50
	Anadolu Lisesi	3,21	52	,41
	Mesleki Lise	3,14	57	,51
	Toplam	3,17	163	,47
O.R.Ö.	Genel Lise	3,42	13	,45
	Anadolu Lisesi	3,47	20	,42
	Mesleki Lise	3,39	7	,15
	Toplam	3,44	40	,39
Toplam	Genel Lise	3,20	67	,50
	Anadolu Lisesi	3,28	72	,43
	Mesleki Lise	3,16	64	,49
	Toplam	3,22	203	,47

Genel liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri kazanımlarla ilgili önermelere 3,15 düzeyinde katılırken, aynı okul türünde görevli okul rehber öğretmenleri daha yüksek bir oranda ($\bar{x}=3,42$) katılmışlardır. Aynı şekilde, anadolu lisesi sınıf rehber öğretmenlerinin ifadelerine katılımlarının aritmetik ortalaması 3,21 iken bu okullarda görev yapan okul rehber öğretmenlerinin ortalamasının yine sınıf rehber öğretmenlerine oranla yüksek ($\bar{x}=3,47$) olduğu karşımıza çıkmaktadır. Mesleki lise türüne göre değerlendirdiğimiz de ise bu okullarda görevli sınıf rehber öğretmenleri programın kazanımlarına ilişkin önermelere 3,14 düzeyinde katılırken okul rehber öğretmenlerinin de katılım düzeyleri bu orana yakın ($\bar{x}=3,39$)'dır.

Bu durumda, çalışma kapsamında yer alan okul türlerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin programın kazanımlarını yerinde ve yeterli bulma oranları (programın amaçlarında olduğu gibi) “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Buna karşılık genel lise ve anadolu liselerinde görevli okul rehber öğretmenlerinin programın

kazanımlarını yerinde ve yeterli bulma düzeyleri ise (programın amaçlarında olduğu gibi “katılıyorum” (3,41-4,20) şeklinde iken mesleki mesleki liselerde görevli olanlar“kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) şeklinde görüş bildirmiştir.

Ayrıca, hem mesleki liselerde görevli olan hem sınıf rehber öğretmenleri hem de okul rehber öğretmenlerinin programın kazanımlarını yerinde ve yeterli bulma düzeyleri diğerlerine oranla düşüktür. Bu durum, programın amaçlarına ilişkin görüşlerde de karşımıza çıkmıştır.

Tablo 4.24. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu		Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	p
Programın Kazanımları	Gruplar Arası	,51	2	,25	1,13	,32
	Grup İçi	45,36	200	,22		
	Toplam	45,87	202			

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türleri esas alınarak programın kazanımları açısından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu duruma göre gruplar arası anlamlılık 0,32 düzeyinde yer almakta olup okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin okul türleri esas alındığında programın kazanımları bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir.

**Tablo 4.25. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri
(Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)**

Rehber Öğretmenlik	Okul Türü	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	Genel Lise	3,02	54	,46
	Anadolu Lisesi	3,02	52	,42
	Mesleki Lise	2,99	57	,48
	Toplam	3,01	163	,46
O.R.Ö.	Genel Lise	3,06	13	,34
	Anadolu Lisesi	3,17	20	,29
	Mesleki Lise	3,03	7	,44
	Toplam	3,11	40	,33
Toplam	Genel Lise	3,03	67	,44
	Anadolu Lisesi	3,06	72	,40
	Mesleki Lise	2,99	64	,48
	Toplam	3,03	203	,44

Genel liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri etkinliklerle ilgili önermelere 3,02 düzeyinde katılırken, aynı okul türünde görevli okul rehber öğretmenleri buna yakın bir oranda ($\bar{x}=3,06$) katılmışlardır. Aynı şekilde, anadolu lisesi sınıf rehber öğretmenleri genel liselerdeki sınıf öğretmenleri ile aynı düzeyde katılım gösterdikleri karşımıza çıkmakta olup bu okullarda görev yapan okul rehber öğretmenlerinin ortalamasının yine sınıf rehber öğretmenlerine oranla yüksek ($\bar{x}=3,17$) olduğu karşımıza çıkmaktadır. Mesleki lise türüne göre değerlendirdiğimiz de ise bu okullarda görevli sınıf rehber öğretmenleri programın kazanımlarına ilişkin önermelere 2,99 düzeyinde katılırken okul rehber öğretmenlerinin de katılım düzeyleri bu orana yakın ($\bar{x}=3,03$)'dır.

Bu durumda, çalışma kapsamında yer alan okul türlerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin programın etkinliklerini yerinde ve yeterli bulma oranları (programın amaçlarında ve kazanımlarında olduğu gibi) “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Buna karşılık genel lise ve anadolu liselerinde görevli okul rehber öğretmenlerinin programın amaç ve kazanımlarını yerinde ve yeterli bulma düzeyleri ise “katılıyorum” (3,41-4,20) şeklinde iken etkinlikler kısmında sınıf rehber öğretmenlerinin olduğu gibi “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) şeklinde belirtilmiştir. Mesleki mesleki liselerde görevli olanla öğretmenlerin görüşleri ise yine programın

diğer bölümlerine oranla düşük kalmış ve “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.26. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu	Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
Programın Gruplar Arası Etkinlikleri	,16	2	,08	,42	,65
Grup İçi	39,09	200	,19		
Toplam	39,25	202			

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türleri esas alınarak programın etkinlikleri açısından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.27. Programın Ölçme- Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)

Rehber Öğretmenlik	Okul Türü	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	Genel Lise	2,88	54	,64
	Anadolu Lisesi	2,90	52	,76
	Mesleki Lise	2,86	57	,75
	Toplam	2,88	163	,71
O.R.Ö.	Genel Lise	2,72	13	,69
	Anadolu Lisesi	2,90	20	,54
	Mesleki Lise	2,67	7	,94
	Toplam	2,80	40	,66
Toplam	Genel Lise	2,85	67	,65
	Anadolu Lisesi	2,90	72	,70
	Mesleki Lise	2,84	64	,76
	Toplam	2,87	203	,70

Genel liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri programın ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili önermelere 2,88 düzeyinde katılırken, aynı okul türünde görevli okul rehber öğretmenleri (diğer bölümlerin aksine) daha düşük bir oranda ($\bar{x}=2,72$) katılmışlardır. Anadolu liselerinde görevli olan hem sınıf rehber öğretmenlerinin hem de okul rehber öğretmenlerinin ifadelerine katılımlarının aritmetik ortalaması ise aynı

($\bar{x}=2,90$)’dır. Mesleki lise türüne göre değerlendirdiğimiz de ise bu okullarda görevli sınıf rehber öğretmenleri programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin önermelere 2,86 düzeyinde katılırken okul rehber öğretmenlerinin de katılım düzeyleri bu oranın daha altında ($\bar{x}=2,67$) yer almaktadır.

Bu durumda, çalışma kapsamında yer alan okul türlerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin programın ölçme-değerlendirme boyutunu yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyindedir. Ayrıca, programın diğer bölümlerine oranla tüm öğretmenlerin bu bölümle ilgili önermelere katılım oranları daha düşük düzeydedir. Bununla birlikte yine programın diğer bölümlerinde okul rehber öğretmenlerinin görüş düzeyleri sınıf rehber öğretmenlerinden yüksek iken bu bölümde düşük katılım göstermişlerdir.

Tablo 4.28. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu		Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	p
Ölçme-Değerlendirme	Gruplar Arası	,16	2	,08	,15	,85
	Grup İçi	100,53	200	,50		
	Toplam	100,69	202			

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin okul türleri esas alınarak programın ölçme-değerlendirme boyutu açısından görüşleri arasında anlamlılık düzeyi 0,85 olarak belirlenmiştir. Bu duruma göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenilebilir.

4.1.4. Rehber Öğretmenlik Durumu Esas Alınarak

Onuncu sınıf rehberlik programını değerlendirmek üzere yapılan bu çalışmaya görüşleri alınmak üzere 163 sınıf rehber öğretmeni, 40 okul rehber öğretmeni katılmıştır. Buna göre rehber öğretmenlik durumu esas alındığında öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

**Tablo 4.29. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri
(Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)**

Rehber Öğretmenlik	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö.	3,24	163	,60
O.R.Ö	3,51	40	,62
Toplam	3,29	203	,61

Çalışmaya katılan 163 sınıf rehber öğretmenin katılım değerleri aritmetik ortalaması 3,24 iken okul rehber öğretmenlerinin katılım değerleri 3,51 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değerlere göre sınıf rehber öğretmenlerinin programın amaçlarını yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyinde iken okul rehber öğretmenlerinin görüş ortalamaları ise “katılıyorum” (3,41-4,20) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.30. Programın Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu	Serbestlik Düzeyi	t	p
Programın Amaçları	201	2,49	,51

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehber öğretmenlik durumları esas alınarak görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için yapılan t-testinde, Tablo 4.30.’daki değerler elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre 0,05 anlamlılık düzeyinde, gruplar arasında farklılık olmadığı ($p=0,51$) belirlenmiştir. Bir başka deyişle, okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehber öğretmenlik durumları esas alındığında, programın amaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenilebilir.

**Tablo 4.31. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri
(Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)**

Rehber Öğretmenlik	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	3,17	163	,47
O.R.Ö.	3,44	40	,39
Toplam	3,22	203	,47

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, rehber öğretmenlik durumları esas alınarak kazanımlara ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Yukarıda belirtilen tablodaki veriler tespit edilmiştir. Sınıf rehber öğretmenleri programın kazanımları ile ilgili önermelere 3,17 oranında katılırken okul rehber öğretmenlerinin katılım oranları daha yüksektir (\bar{x} =3,44). Bu durumda programın amaçlarında olduğu gibi sınıf rehber öğretmenlerinin programın amaçlarını yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyinde iken okul rehber öğretmenlerinin görüş ortalamaları ise “katılıyorum” (3,41-4,20) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.32. Programın Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu	Serbestlik Düzeyi	t	p
Programın Kazanımları	201	3,34	,08

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin programın kazanımları açısından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu duruma göre gruplar arası anlamlılık 0,08 düzeyinde yer almakta olup okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehber öğretmenlik durumları esas alındığında programın kazanımları bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilebilir.

**Tablo 4.33. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri
(Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)**

Rehber Öğretmenlik	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	3,01	163	,46
O.R.Ö.	3,11	40	,33
Toplam	3,03	203	,44

Çalışmaya katılan 163 sınıf rehber öğretmenin programın etkinlikleri ile ilgili önermelere katılım değerleri aritmetik ortalaması 3,01 iken okul rehber öğretmenlerinin katılım değerleri 3,11 olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değerlere göre hem sınıf rehber öğretmenlerinin hem de okul rehber öğretmenlerinin programın etkinliklerini yerinde ve yeterli bulma oranları “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyinde olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 4.34. Programın Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu	Serbestlik Düzeyi	t	p
Programın Etkinlikleri	201	1,23	,14

Programın etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi verileri esas alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anlamlılık 0,14 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre, programın etkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.35. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma)

Rehber Öğretmenlik	\bar{x}	N	ss
S.R.Ö	2,88	163	,71
O.R.Ö.	2,80	40	,66
Toplam	2,87	203	,70

Programın amaçları, kazanımları, etkinlikleri yanında çalışmaya katılan öğretmenlerin, rehber öğretmenlik durumları esas alınarak ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin

görüşleri de değerlendirilmeye çalışılmış olup yukarıda belirtilen tablodaki veriler tespit edilmiştir. Sınıf rehber öğretmenleri programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin önermelere 2,88 oranında katılırken okul rehber öğretmenlerinin katılım oranları daha düşüktür ($\bar{x}=2,80$). Bu değerlere göre hem sınıf rehber öğretmenlerinin hem de okul rehber öğretmenlerinin programın etkinliklerini yerinde ve yeterli bulma oranları (programın etkinliklerinde olduğu gibi) “kısmen katılıyorum” (2,61-3,40) düzeyinde olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 4.36. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşleri (t testi)

Programın Boyutu	Serbestlik Düzeyi	t	p
Ölçme ve Değerlendirme	201	,64	,80

Okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu duruma göre gruplar arası anlamlılık 0,80 düzeyinde yer almakta olup okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehber öğretmenlik durumları esas alındığında programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilebilir.

4.2. Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anket Formu Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Bulgular

Onuncu sınıf rehberlik programının uygulanışına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin daha derinlemesine fikir elde edilmesi hedeflenmiştir ve nitel verilere ulaşma amacıyla ankete eklenen sorular şunlardır:

- 10. sınıf rehberlik programın öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirmesine yönelik gözlemlerinizi nelerdir?
- Rehberlik programında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmede yaşadığınız güçlükler nelerdir?
- 10. sınıf rehberlik programının uygulanışına yönelik başka olumlu ve olumsuz görüşleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

- 10. sınıf rehberlik programının uygulanışına yönelik aksaklıkların gidermesi için önerileriniz nelerdir?

Eğitim programları kapsamında yer alan her türlü program (öğretim programları, rehberlik programları vb...) belirlenen amaçlar üzerine inşa edilir. Eğitim-öğretim faaliyetleri sonunda öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşması beklenir. Bu amaçla onuncu sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme yeterliliği, öğretmen görüşlerinden yararlanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anketin bu bölümünü; ankete katılan 163 sınıf rehber öğretmeninden 108'i, 40 okul rehber öğretmeninden ise 27'si cevap vermiştir.

4.2.1. Onuncu Sınıf Rehberlik Programın Öğrencide Olumlu Tutum ve Davranış Geliştirme Yeterliliği

Sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin konuya ilişkin gözlemlerine dayalı programın bu konudaki yeterliliği hakkındaki görüşleri genel itibariyle olumlu nitelik taşımaktadır. Programın öğrencide davranış değişikliği oluşturmada yeterlilik düzeyi şu noktalarda daha çok dikkati çekmektedir:

- Doğru ve etkili karar verme,
- Muhakeme gücünü geliştirme,
- Etkili iletişim becerileri kazandırma,
- Problemleri fark etme ve çözme becerisi geliştirme,
- Kendini ve çevresini tanıma,
- Meslek seçimi,
- Özgüven geliştirme,
- Okul başarısının artması,
- Yaşam becerileri geliştirme,
- Duygularını ifade edebilme ve kontrol altına alma,
- Fırsatları fark etme, hedef belirleme ve plan yapma,

- Olumsuz yönlerini fark edip düzeltme yönünde gayret gösterme,
- Sorumluluk duygusu geliştirme.

Belirtilen konularda programın etkili olduğu sınıf ve okul rehber öğretmenleri tarafından ifade edilmektedir. Bununla birlikte onuncu sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme yetersiz kalma nedenleri şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

- Sınıfların kalabalık olması,
- Kazanımların gerçekleştirilmesi için ayrılan sürenin “1” ders saati ile sınırlandırılması,
- Rehberlik ders saatinin haftada “1” ders saati olması,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programının uygulanışı konusunda bilgi yetersizlikleri,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik konularında bilgi ve becerilerinin yeterli olmaması,
- Programın uygulanışının esnek olmaması yani, öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarından çok kazanımların gerçekleştirilmesi için düzenlenen etkinliklerin belirlenmiş olan sıraya göre takip edilmesi zorunluluğunun bulunması,
- Tüm etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmaması,
- Aile ve çevrenin olumsuz etkileri.

İfade edilen bu özellikler araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri, cinsiyetleri, kıdemleri, rehber öğretmenlik durumları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Şu şekilde veriler elde edilmiştir:

Görev yapılan okul türüne göre ele alındığında mesleki liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri onuncu sınıf rehberlik programının öğrencide davranış değiştirmede yukarıda sıralanan tüm olumlu özelliklere sahip olduğunu belirtirken bu açıdan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programının uygulanışı konusunda bilgilerinin yetersiz olmasını ve tüm etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmamasını eksiklik olarak ifade etmektedirler. Mesleki liselerde görevli okul rehber öğretmenleri ise programı bu konuda olumsuz bulmazken davranış değiştirmede etkili

iletişim becerileri kazandırma, problemleri fark etme ve çözme becerisi geliştirme, kendini ve çevresini tanıma, yönlerinden olumlu özellikler taşıdığını belirtmektedirler.

Genel liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri ise programının öğrencide davranış değiştirmede belirtilen tüm olumlu özelliklere sahip olduğunu belirtirken davranış değiştirmede yetersiz kalınmasının nedenlerini ise

- Kazanımların gerçekleştirilmesi için ayrılan sürenin “1” ders saati ile sınırlandırılması,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programının uygulanışı konusunda bilgi yetersizlikleri,
- Tüm etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmaması,

Şeklinde belirtmektedirler. Genel liselerde görev yapan okul rehber öğretmenleri

- Etkili iletişim becerileri kazandırma,
- Kendini ve çevresini tanıma,
- Yaşam becerileri geliştirme,
- Okul başarısının artması,

Yönünde davranış değiştirmede etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve beceri eksikliğini ise davranış değiştirmede engel olarak belirtmektedirler.

Anadolu liselerinde görev yapan sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin onuncu sınıf rehberlik programının öğrencide davranış değiştirmede daha çok etkili olunan noktaları;

- Doğru ve etkili karar verme,
- Muhakeme gücünü geliştirme,
- Etkili iletişim becerileri kazandırma,
- Problemleri fark etme ve çözme becerisi geliştirme,
- Kendini ve çevresini tanıma,
- Özgüven geliştirme,
- Okul başarısının artması,

- Yaşam becerileri geliştirme,
- Duygularını ifade edebilme ve kontrol altına alma,
- Fırsatları fark etme, hedef belirleme ve plan yapma,

olarak belirtmektedirler. Bununla birlikte davranış değiştirmede etkili olunamamasını ise;

- Rehberlik ders saatinin haftada “1” ders saati olması,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programının uygulanışı konusunda bilgi yetersizlikleri,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik konularında bilgi ve becerilerinin yeterli olmaması,

nedenlerine bağlamaktadırlar.

Öğretmenlerin cinsiyetleri dikkate alındığında ise bayan sınıf rehber öğretmenleri programın davranış değiştirmede etkili olduğu noktaları;

- Doğru ve etkili karar verme,
- Etkili iletişim becerileri kazandırma,
- Problemleri fark etme ve çözme becerisi geliştirme,
- Özgüven geliştirme,
- Okul başarısının artması,

olarak belirtirken, rehberlik ders saatinin haftada “1” ders saati olması, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesini ve programın çok yoğun olmasını engel olarak görmektedirler. Erkek sınıf rehber öğretmenlerini yaklaşımları da bunu desteklemektedir.

Aynı şekilde bayan ve erkek okul rehber öğretmenleri görüşleri de birbirine yakındır. Etkili iletişim kurma ve kendini tanıma becerisi geliştirme açısından davranış değiştirmede etkili olduğu belirtilirken sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve beceri eksikliklerinin, etkinliklerin ilgi çekici olmamasının, öğrencilerin ilgisiz olmasının davranış değiştirmeye engel teşkil ettiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri açısından bir değerlendirme yapıldığında ise davranış değiştirmede belirtilen özelliklerin ve buna engel olan durumların genel bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Rehber öğretmenlik durumları açısından ele alındığında ise öğretmenlerin görüşleri arasında belirgin farklılık yoktur. Programın davranış değiştirmedeki yeterliliği benzer şekilde ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul rehber öğretmenleri davranış değiştirmeyi olumsuz etkileyen bir faktör olarak, sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik konuları ve program hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarına ve programın öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmamasına dikkat çekmektedir.

Bu bölümde nitel veriler elde edilmek amaçlanmış olmakla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin programın tutum ve davranış değiştirmede ne derece etkili olduğu yönünde olumlu ve olumsuz yaklaşımları araştırmanın bağımsız değişkenleri dikkate alınarak göz önüne konulmak istenilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu durum ifade edilmiştir.

Tablo 4.37. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Onuncu Sınıf Rehberlik Programının Öğrencide Olumlu Tutum ve Davranış Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Görev Yapılan Okul Türü						
		Olumlu Katılım		Olumsuz Katılım		Toplam N
		(%)	N	(%)	N	
S.R.Ö	Mesleki Lise	82,60	38	17,40	8	46
	Genel Lise	50,00	15	50,00	15	30
	Anadolu Lisesi	40,62	13	59,37	19	32
O.R.Ö.	Mesleki Lise	100,00	5	00,00	0	5
	Genel Lise	75,00	6	25,00	2	8
	Anadolu Lisesi	42,85	6	57,14	8	14
Cinsiyet						
		Olumlu Katılım		Olumsuz Katılım		Toplam N
		(%)	N	(%)	N	
S.R.Ö	Bayan	66,03	35	33,96	18	53
	Erkek	56,36	31	43,63	24	55
O.R.Ö.	Bayan	45,45	5	54,54	6	11
	Erkek	75,00	12	25,00	4	16
Kıdem						
		Olumlu Katılım		Olumsuz Katılım		Toplam N
		(%)	N	(%)	N	
S.R.Ö	0-5	40,00	2	60,00	3	5
	06-10	58,82	10	41,17	7	17
	11-15	61,11	22	38,88	14	36
	16-....	64,00	32	36,00	18	50
O.R.Ö	0-5	100,00	1	00,00	0	1
	06-10	66,66	8	33,33	4	16
	11-15	54,54	6	45,45	5	11
	16-....	66,66	2	33,33	1	3
Rehber Öğretmenlik Durumu						
		Olumlu Katılım		Olumsuz Katılım		Toplam N
		(%)	N	(%)	N	
S.R.Ö		62,03	67	37,96	42	108
O.R.Ö		62,96	17	37,03	10	27

Tabloda belirtilen veriler incelendiğinde farklı okul türlerinde görev yapan okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin onuncu sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme yeterliliği hakkında görüşlerinin genel itibariyle farklı olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre; mesleki liselerde görevli öğretmenler daha fazla oranda programın öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirdiğini belirtirken bu oran genel liselerden anadolu liselerine gittikçe düşmektedir. Bir başka deyişle; mesleki lise öğrencileri programdan daha çok yararlanırken onları genel lise öğrencileri takip etmekte, anadolu lisesi öğrencileri ise diğer okul türlerine göre programdan daha az oranda yararlanmaktadır. Programın öğrencilere hitap etme düzeyi meslek liselerinde yüksek iken bunu genel liseler ve daha sonra anadolu lisesi öğrencileri izlemekte.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerine bakıldığında ise bayan sınıf rehber öğretmenleri erkek sınıf rehber öğretmenlerine oranla onuncu sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme daha yeterli bulurken, okul rehber öğretmenlerinde durum aksini göstermektedir.

Bununla birlikte sınıf rehber öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça onuncu sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme düzeyini daha yeterli değerlendirmektedirler. Okul rehber öğretmenlerinde ise böyle bir düzen yoktur.

Genel itibariyle okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin yaklaşımları ise birbirine çok yakın değerdedir.

4.2.2. Rehberlik Programında Yer Alan Etkinlikleri Gerçekleştirmede Yaşanan Güçlükler

Rehberlik programının etkinlikleri, programın amaçları ve kazanımlarına ulaşmada yararlanılan en önemli araçlardır. Amaç ve kazanımlar ile ulaşılmak istenilen tutum, davranış ve beceriler etkinlikler aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu açıdan programda yer alan etkinliklerin önemi büyüktür.

Bu çalışmada, bu tür özellikler ve rehberlik programı etkinlikleri dikkate alınarak Bu çalışmada okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri gerçekleştirmede karşılaştıkları sorunlar belirlenmiş olup genel hatları ile bu sorunlar şu şekildedir:

- Etkinliklerin çok fazla fotokopi ve kırtasiye malzemesi gerektirmesi ve ekonomik açıdan yetersiz okullar için mali külfet oluşturması,

- Her bir etkinlik için ayrılan “1” ders saati süresinin yetersiz olması,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve becerilerinin eksik olması,
- Etkinliklerin uygulanmasına yönelik açıklamaların yeterli olmaması,
- Etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde planlanmış olmaması,
- Etkinlikleri kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olması,
- Etkinliklerin mevcut sınıf düzeninde uygulanmasının güç olması,
- Bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin altında bulunması,
- Etkinliklerin belirtilen sıra ile gerçekleştirilme zorunluluğunun bulunması.

Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri gerçekleştirmede karşılaştıkları sorunlar okul türlerine göre ele alındığında mesleki liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri gerçekleştirmede karşılaştıkları öncelikli sorunun etkinlikleri gerçekleştirmede bilgi ve beceri eksikliklerine sahip olmaları olarak görülmektedir. Bu durumun ardından ise öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirirken katılımlarının düşük olduğu ilgilerini çekmediği belirtilmektedir. Bununla birlikte bu okullarda görevli sınıf rehber öğretmenlerinin % 13,04’u bu konuda bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Mesleki liselerde görev yapan okul rehber öğretmenleri ise bu görüşleri benimserken etkinliklerin çok fazla fotokopi ve kırtasiye malzemesi gerektirmesinin mali külfet oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte etkinliklere ayrılan sürenin yetersizliği ifade edilmektedir. Yaşanan öncelikli sorunların bunlar olduğu belirtilirken şu sorunlara da yer verilmektedir:

- Etkinliklerin uygulanmasına yönelik açıklamaların yeterli olmaması,
- Etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde planlanmış olmaması,
- Etkinlikleri kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olması.

Araştırma kapsamında yer alan genel liselerde görevli onuncu sınıf, sınıf rehber öğretmenlerinin % 20,00’si etkinliklerin uygulanışında bir sorun yaşamadıklarını belirtirken diğerleri en çok öğrencilerin etkinliklere olan ilgisizliğini ifade etmiştir. Bunun yanında sıralanan diğer sorunlara kısmen katılım görülmektedir. Okul rehber öğretmenleri ise bu konudaki sorunları sınıf rehber öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliği, etkinliklerin öğrenci seviyesinin altında olması etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olması şeklinde belirtmektedir.

Bununla birlikte araştırma kapsamında yer alan anadolu liselerinde görevli onuncu sınıf, sınıf rehber öğretmenlerinin % 6,66'sı etkinliklerin uygulanışında bir sorun yaşamadıklarını belirtirken diğerleri öncelikli yaşanan sorunun etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamadığı olarak belirtmişlerdir. Bu nedenle rehberlik ders saatlerinde öğrencilerin diğer derslere yönelik çalışma yapmak istedikleri ifade edilmektedir. Bunun yanında diğer sorunlarında kısmen yaşandığı vurgulanmaktadır. Okul rehber öğretmenleri ise etkinliklerin öğrencilere sıkıcı geldiğini belirtirken sınıf rehber öğretmenlerinin de etkinlikleri uygulamada yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarına dikkati çekmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri incelendiğinde; bayan öğretmenlerin % 22,33'ü etkinliklerin uygulanışında bir sorun yaşamadıklarını belirten, bu durum erkek öğretmenlerde %5,42'dir. Genel anlamda yukarıda belirtilen sorunlara bayan ve erkek öğretmenler katılırken cinsiyete göre ön plana çıkan bir sorun ile karşılaşılmamıştır.

Kıdem dereceleri esas alındığında ise kıdem derecesi 0-5 yıl olan öğretmenlerin %25,00'i etkinliklerin uygulanışında bir sorun yaşamadıklarını belirtenlerin, 6-10 yıl arasında görev süresine sahip olanların %11,11, 11-15 yıllık görevli öğretmenlerin %9,67 iken 16 yılın üzerinde görevli olanların ise %12,50'si etkinliklerin uygulanışında bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde dikkati çeken bir sorun ile karşılaşılmadığı gibi kıdem derecelerine göre de ön plana çıkan bir sorun görülmemektedir.

Bunun yanında rehber öğretmenlik durumu esas alındığında ise genel anlamda etkinliklerin uygulanışında yaşanan sorunlar ortak olmakla birlikte sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerin etkinliklere olan ilgisizliğine okul rehber öğretmenleri ise öğretmenlerin etkinlikleri uygulamadaki bilgi ve beceri eksikliğine dikkat çekmektedirler.

4.2.3. Onuncu Sınıf Rehberlik Programının Uygulanılışına Yönelik Olumlu ve Olumsuz Yanlar

Araştırmaya katılan sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri esas alındığında onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik olumlu yönleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

- Onuncu sınıf rehberlik programı açık, anlaşılır bir biçimde ifade edilerek her ders saatinde yapılacak çalışmalar belirtilmiştir,
- Program öğrenci gelişim düzeyine uygundur,
- Programda öğrenci merkeze alınmıştır,
- Öğrencinin aktif olması esas alınmıştır,
- Program öğrencinin kendini tanımasına yardımcı olacak düzeydedir.

Onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik olumsuz yönler ise şunlardır:

- Bu programa dayalı rehberlik dersi öğrencinin ilgisini çekmemektedir,
- Tüm ortaöğretim düzeyindeki okul türlerine hitap etmemektedir,
- Çok fazla fotokopi ve kırtasiye yükü taşımaktadır,
- Öğretmenlerin bilgi ve becerisi bu programın uygulanmasında yetersiz kalmaktadır,
- Programın uygulanmasında gerekli olan araç-gereçlerin sadece kırtasiye ve fotokopiye dayalı olması görsel, işitsel araçların kullanımının sağlayacağı yararlılardan uzaklaştırmaktadır,
- Derste sadece sınıf içi etkinlikler yer almaktadır,
- Program diğer derslerle bütünleştirilememiştir,
- Dersin haftada “1” ders saati olması çalışmaları verimsiz kılmaktadır,
- Tüm etkinlikler için ayrılan sürenin aynı (“1” ders saati) olması uygun değildir,
- Bazı etkinlikler açık ve net ifade edilmemiştir,
- Kalabalık sınıflarda uygulaması güçtür,
- Sınıf düzeninin eğitim ortamı olarak tüm rehberlik çalışmalarına uygun değildir,
- Programın esnek değildir, yani güncel konuların ele alınamayıp programda yer alan etkinliklerin sırasının takibi zorunludur.

Okul türlerine göre öğretmen görüşleri incelendiğinde mesleki liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri onuncu sınıf rehberlik programının uygulanışına yönelik olumlu yanları programın açık, anlaşılır bir biçimde ifade edilerek her ders saatinde yapılacak çalışmalar belirtilmiş olması yanında öğrencinin aktif katılımını sağlıyor olmasına dikkat çekerken olumsuz yönler şu şekilde belirtilmiştir:

- Bu programa dayalı rehberlik dersi öğrencinin ilgisini çekmemektedir,
- Çok fazla fotokopi ve kırtasiye yükü taşımaktadır,
- Öğretmenlerin bilgi ve becerisi bu programın uygulanmasında yetersiz kalmaktadır,
- Bazı etkinlikler açık ve net ifade edilmemiştir,
- Sınıf düzeninin eğitim ortamı olarak tüm rehberlik çalışmalarına uygun değildir.

Bu okullarda görevli okul rehber öğretmenleri ise programın açık, anlaşılır bir biçimde ifade edilerek her ders saatinde yapılacak çalışmaların belirlenmiş olması ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması açısından olumlu olarak değerlendirmektedirler. Bununla birlikte programın hazırlanırken genel olarak sınıf düzeninin dikkate alınmadığı ve dolayısı ile sınıf düzeninin eğitim ortamı olarak tüm rehberlik çalışmalarına uygun olmadığını ifade etmektedirler.

Genel liselerde görevli sınıf rehber öğretmenleri programın uygulamalarının öğrenci gelişim düzeyine uygunluğu yanında açık, anlaşılır bir biçimde ifade edilerek her ders saatinde yapılacak çalışmaların belirlenmiş olmasının da olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Programın uygulanışında yaşanan olumsuzluklar ise,

- Rehberlik dersinin öğrencinin ilgisini çekmemesi,
- Tüm etkinlikler için ayrılan sürenin aynı ("1" ders saati) olması,
- Bazı etkinlikler açık ve net ifade edilmemiş olması,
- Sınıf düzeninin eğitim ortamı olarak tüm rehberlik çalışmalarına uygun olmaması,
- Programın esnek olmaması, şeklindedir.

Okul rehber öğretmenleri mesleki liselerde görevli olan okul rehber öğretmenlerinde olduğu gibi programın açık, anlaşılır bir biçimde ifade edilerek her ders saatinde yapılacak çalışmaların belirlenmiş olması ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olması açısından olumlu olarak değerlendirirken programın uygulanışında programdan daha

çok sınıf rehber öğretmenlerinin uygulamalardaki bilgi ve beceri eksikliklerine dikkati çekmektedirler.

Anadolu liselerinde görevli sınıf rehber öğretmenleri genel liselerde olduğu gibi programın uygulamalarının öğrenci gelişim düzeyine uygun olduğu ve açık, anlaşılır bir biçimde ifade edilerek her ders saatinde yapılacak çalışmaların belirlenmiş olması açısından olumlu olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca, program öğrencinin kendini tanınmasına yardımcı olacak düzeyde olmasını da uygulamalar açısından olumlu bir gösterge olarak ele almaktadırlar. Bunun yanında programın uygulanışında yaşanan olumsuzluklar;

- Bu programa dayalı rehberlik dersi öğrencinin ilgisini çekmemesi,
- Tüm ortaöğretim düzeyindeki okul türlerine hitap etmemesi,
- Öğretmenlerin bilgi ve becerisi bu programın uygulanmasında yetersiz kalması,
- Dersin haftada “1” ders saati olması çalışmalarını verimsiz kılması,
- Tüm etkinlikler için ayrılan sürenin aynı (“1” ders saati) olması uygun olmaması,
- Kalabalık sınıflarda uygulaması güç olması şeklinde ifade edilmektedir.

Anadolu liselerinde görevli okul rehber öğretmenleri ise onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik olumlu olarak sıralanan tüm özelliklere katılmaktadırlar. Uygulamalardaki olumsuzlukları ise;

- Bu programa dayalı rehberlik dersi öğrencinin ilgisini çekmemesi,
- Tüm ortaöğretim düzeyindeki okul türlerine hitap etmemesi,
- Öğretmenlerin bilgi ve becerisi bu programın uygulanmasında yetersiz kalması,
- Programın esnek olmaması, yani güncel konuların ele alınamayıp programda yer alan etkinliklerin sırasının takibinin zorunlu olması.

Araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri cinsiyetleri açısından ele alındığında ise bu açıdan onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik olumlu ve olumsuz belirgin bir yön karşımıza çıkmamıştır. Bu açıdan yukarıda bahsedilen özellikler genel olarak dile getirilmiştir. Bununla birlikte okul rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından görüşleri ele alındığında bayan ve erkek okul rehber öğretmenleri sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve beceri yetersizliğini programın

ve programın esnek olmamasının, programın uygulanmasını olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedirler.

Öğretmenlerin kıdem derecelerine göre görüşlerinde de genel bir dağılım gözlenmektedir. Bu açıdan onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik önemli ölçüde dikkati çeken olumlu veya olumsuz bir yön ile karşılaşılmamaktadır.

Öğretmenlerinin görüşleri rehber öğretmenlik durumları açısından ele alındığında ise sınıf ve okul rehber öğretmenleri programın uygulanılışına ilişkin belirtilen olumlu yönlerin tümüne katılım göstermektedirler. Bu konu ile ilgili olumsuzluk olarak okul rehber öğretmenleri sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve beceri yetersizliğine ve programın esnek olmamasının, programın uygulanmasını olumsuz etkilediğine dikkat çekmektedirler. Sınıf rehber öğretmenleri ise daha çok programın öğrenciye hitap etme açısından eksikliğini, bu konuda kendi bilgi ve becerilerinin yetersiz olmasını, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz olmasının programın uygulanılışında yaşanan olumsuz noktalar olduğunu belirtmektedirler.

4.2.4. Onuncu Sınıf Rehberlik Programının Uygulanılışına Yönelik Aksaklıkların Giderilmesi İçin Öğretmen Önerileri

Araştırmaya katılan sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri esas alındığında onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik aksaklıkların giderilmesi için öğretmen önerileri şu şeklide karşımıza çıkmaktadır:

- Rehberlik programı sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve becerileri dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik programının uygulanılışına yönelik eğitimden geçirilmelidir.
- Haftada “1” ders saati olan rehberlik dersi saati artırılmalıdır.
- Etkinliklerin uygulanışı kolay olmalıdır.
- Etkinliklere ayrılan süre gözden geçirilip yeniden düzenlenmelidir.
- Etkinlikler, öğrenci düzeyi dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Rehberlik programı, okul türlerine göre farklı olmalıdır.
- Öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik bilinci kazandırılmalıdır.

- Etkinlikler, öğrenci düzeyi dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Programın uygulanışı, kırtasiye yükünden arındırılmalıdır.
- Okul rehber öğretmenleri programın uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerine daha çok yardımcı olmalıdır.
- Etkinlikler daha ilgi çekici olmalıdır.
- Etkinliklerin sayısı azaltılmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre program kapsamındaki konular yeniden düzenlenmelidir.
- Veliler bilgilendirilmelidir.
- Programın uygulanışında kırtasiye dışında, görsel ve işitsel diğer ders araç-gereçlerinden yararlanılmalıdır.
- Etkinlikler kalabalık sınıflar dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

Okul rehber öğretmenlerinin ise onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik aksaklıkların giderilmesi için öğretmen önerileri şu şekilde belirlenmiştir:

- Programında ölçme ve değerlendirmeye daha ayrıntılı yer verilmelidir.
- Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik programının uygulanılışına yönelik eğitimden geçirilmelidir.
- Rehberlik programı, okul türlerine göre farklı olmalıdır.
- Etkinlikler daha ilgi çekici olmalıdır.
- Etkinlikler kalabalık sınıflar dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Haftada “1” ders saati olan rehberlik dersi saati artırılmalıdır.
- Öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik bilinci kazandırılmalıdır.
- Okul rehber öğretmenleri programın uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerine daha çok yardımcı olmalıdır.
- Etkinliklere ayrılan süre gözden geçirilip yeniden düzenlenmelidir.
- Etkinlikler basılı materyal haline getirilip öğretmen fotokopi yükünden kurtarılmalıdır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 10. sınıf rehberlik programının okul ve sınıf rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarını ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.SONUÇLAR

1. Sınıf ve Okul rehber Öğretmenlerinin Programın Amaçlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf rehber öğretmenlerinin programın amaçlarına yönelik görüşleri yüzdelik değerler açısından incelendiğinde, programın amaçlarının çoğunlukla; öğrenci gelişim düzeyine uygun, öğrencinin uyumunu kolaylaştırabilecek, etkili iletişim becerileri kazanmasını, kendini tanımasına ve gerçekleştirmesine olanak sağlayacak, toplum ihtiyaçlarına cevap verecek, başarıyı artırmada yol gösterici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte uygulamaya geçildiğinde daha düşük oranda, amaçların gerçekleştirilebilir olma niteliği taşıdığı karşımıza çıkmaktadır. Okul rehber öğretmenlerinin ise programın amaçlarını verilen özellikler bakımından olumlu değerlendirme oranları daha yüksektir. Bu durum okul rehber öğretmenlerinin alana daha hâkim olmaları nedeni ile amaçları daha olumlu değerlendirmeleri olarak açıklanabilir. Tokalı (2007) ise dokuzuncu sınıf rehberlik programına ilişkin yaptığı çalışmada, rehberlik programının bazı temel amaçlara sahip olmadığını tespit etmiştir.

2. Sınıf ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf rehber öğretmenlerinin programın kazanımlarına yönelik görüşleri yüzdeler açısından incelendiğinde kazanımların; öğrenci ihtiyaçlarına ve gelişimine uygun, çelişkiden uzak, açık ve anlaşılır, birbirini destekleyici, yeterli sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun yanı sıra uygulamaya geçildiğinde kazanımların gerçekleştirilmesinde güçlük yaşandığı, sınıf mevcutları arttıkça durumun daha da güçleştiği görülmektedir. Okul rehber öğretmenlerinin ise kazanımlara ilişkin görüşleri daha olumlu olmakla birlikte kazanımların özellikle kalabalık sınıflarda uygulamaya geçildiğinde gerçekleştirilmesinin güçleştiği sonucunu göstermektedir. Tokalı (2007)'nin yaptığı çalışmada ise dokuzuncu sınıf rehberlik programı kazanımlarının zayıf olduğu tespit etmiştir.

3. Sınıf ve Okul rehber Öğretmenlerinin Programın Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf rehber öğretmenlerinin programın etkinliklerine yönelik görüşleri yüzdeler açısından incelendiğinde etkinliklerin çoğunlukla; öğrenme ilkelerine uygun, kazanımları yansıtan, basit anlaşılır, yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmış, öğrencinin aktif olmasını sağlayacak özelliklere sahip olduğu sonucu ile karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte etkinlikleri gerçekleştirmede; sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu, etkinliklerin ayrılan sürede gerçekleştirilmesinde güçlük yaşandığı görülmektedir. Kızıl (2007)'da rehberlik etkinliklerinin okullarımızda tam anlamıyla uygulanamadığını, rehberlik etkinliklerinde yeterli düzeyde işbirliğinin sağlanamadığı, etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğunu bunun yanında rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin kendilerinin tanımlarına, okula ve derslere uyumunu sağlamada, motivasyonlarını artırmada, öğrenci ve sorunlarını ortaya çıkarmada yararları olduğunu tespit etmiştir. Avcı (2006), "Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi" adlı çalışması sonucunda etkinliklerine katılan öğrencilerinin, etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında olumlu gelişme meydana geldiği, sınıf

içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği, sınav kaygısını düşürdüğü, yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Okul rehber öğretmenleri de programın amaçları ve kazanımlarında olduğu gibi programın etkinliklerini de sınıf rehber öğretmenlerinden daha olumlu oranda değerlendirmişlerdir. Bunun yanında okul rehber öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu, etkinliklerin ayrılan sürede gerçekleştirilmesinde güçlük yaşandığı görülürken etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediği ve kazanımları gerçekleştirmede yetersiz kaldığı, etkinliklerin çok fazla fotokopi ve kırtasiye ihtiyacı gerektirmesi nedeni ile gerçekleştirilmesinde olumsuzluk yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Sınıf ve Okul rehber Öğretmenlerinin Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Sınıf rehber öğretmenlerinin programın ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri yüzdelik değerler açısından incelendiğinde, programın ölçme ve değerlendirme boyutunun çoğunlukla yetersizliği sonucuna varılmıştır. Çalışmada anketin bu bölümü en düşük değerleri almıştır. Okul rehber öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde de programın ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yön vermede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızıl (2007), ortaöğretim programında ölçme-değerlendirme alanındaki yetersizlikler nedeni ile geri dönüt sağlanamadığını belirtmektedir.

5. Kıdemlerine Göre Sınıf ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Kıdem dereceleri esas alındığında farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin görüşleri arasında dikkati çekecek ölçüde bir farklılık yoktur. Ancak onuncu sınıf rehberlik programının amaç ve kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri en yüksek değerleri almıştır. Bu durumda etkinliklerde daha düşük iken programın ölçme ve değerlendirme boyutunda en düşük katılım düzeyleri tespit edilmiştir. Buna göre ise programın amaç ve kazanımları programın kuramsal temelini oluşturmaktadır. Etkinlikler ve ölçme değerlendirme ise uygulamaya yönelik çalışmaların ağır bastığı boyutlardır. Elde edilen

verilerden hareketle programın amaç ve kazanımlarına ulaşmada etkinlik ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının yeterlilik düzeyinin düşük olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin kıdemleri esas alındığında programın amaç, etkinlik boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken bu farklılık kazanım ve ölçme- değerlendirme boyutlarında karşımıza çıkmaktadır.

6. Cinsiyetlerine Göre Sınıf ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri esas alındığında, öğretmen görüşleri arasında dikkati çekecek ölçüde bir farklılık yoktur. Ancak hem sınıf hem de okul rehber öğretmenlerinden bayanlar programın amaçlar, kazanımlar ve ölçme-değerlendirme boyutlarını erkek öğretmenlere oranla daha yeterli bulmaktadırlar. Yılmaz (2008), Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Rehberlik Çalışmaları ile İlgili Uygulamalarının Araştırılması” adlı yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri esas alındığında bayan öğretmenlerin rehberlik konusunda daha bilgili olduğunu tespit etmiştir. Erkek öğretmenler ise programın etkinliklerini bayan öğretmenlere oranla daha olumlu değerlendirmişlerdir. Rehber öğretmenlik durumu açısından ele alındığında ise bayan ve erkek okul rehber öğretmenlerinin programa yaklaşımlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri esas alındığında öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum Güvenç (2001)’in “Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler” adlı yüksek lisans tezini ile de desteklenmektedir. Bu çalışmada da sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetleri açısından anlamlı ölçüde farklılık bulunmamıştır.

7. Okul Türlerine Göre Sınıf ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında yer alan resmi genel lise, anadolu lisesi öğretmenlerinin programının amaçlarına ve kazanımlarına yönelik görüşleri mesleki lise

öğretmenlerininkinden daha olumlu olduğu tespit edilirken programın etkinlik ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin aynı düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür. Okul türleri açısından öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte programın amaç ve kazanımlarına ilişkin görüşler daha yüksek değere sahipken etkinlik ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlilik düzeyinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Rehber Öğretmenlik Durumlarına Göre Sınıf ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Rehber öğretmenlik durumu esas alınarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde programın amaç ve kazanımlarına ilişkin okul rehber öğretmenlerin görüşleri sınıf rehber öğretmenlerininkinden daha olumlu değere sahipken etkinlik ve ölçme-değerlendirme alanında aynı düzeydedir. Bununla birlikte okul ve sınıf rehber öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

9. Onuncu Sınıf Rehberlik Programın Öğrencide Olumlu Tutum ve Davranış Geliştirme Yeterliliği

Sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin konuya ilişkin gözlemlerine dayalı programın bu konudaki yeterliliği hakkındaki görüşlerinin genel itibarıyla olumlu nitelik taşıdığı tespit edilmiştir. Programın öğrencide davranış değişikliği oluşturmada yeterliliğinin şu noktalarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır:

- Doğru ve etkili karar verme,
- Muhakeme gücünü geliştirme,
- Etkili iletişim becerileri kazandırma,
- Problemleri fark etme ve çözme becerisi geliştirme,
- Kendini ve çevresini tanıma,
- Meslek seçimi,
- Özgüven geliştirme,

- Okul başarısının artması,
- Yaşam becerileri geliştirme,
- Duygularını ifade edebilme ve kontrol altına alma,
- Fırsatları fark etme, hedef belirleme ve plan yapma,
- Olumsuz yönlerini fark edip düzeltme yönünde gayret gösterme,
- Sorumluluk duygusu geliştirme.

Kızıllı (2007)'da rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin kendilerinin tanımalarına, okula ve derslere uyumunu sağlamada, motivasyonlarını artırmada, öğrenci ve sorunlarını ortaya çıkarmada yararları olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte onuncu sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme yetersiz kalma nedenleri şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

- Sınıfların kalabalık olması,
- Kazanımların gerçekleştirilmesi için ayrılan sürenin “1” ders saati ile sınırlandırılması,
- Rehberlik ders saatinin haftada “1” ders saati olması,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programının uygulanışı konusunda bilgi yetersizlikleri,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik konularında bilgi ve becerilerinin yeterli olmaması,
- Programın uygulanışının esnek olmaması yani, öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarından çok kazanımların gerçekleştirilmesi için düzenlenen etkinliklerin belirlenmiş olan sıraya göre takip edilmesi zorunluluğunun bulunması,
- Tüm etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmaması,
- Aile ve çevrenin olumsuz etkileri.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, rehber öğretmenlik durumları esas alınarak görüşleri incelendiğinde yaklaşımlar birbirine çok yakın bulunurken okul türleri açısından öğretmenlerin görüşlerinde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, mesleki lise öğretmenleri, onuncu sınıf rehberlik programın

öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme yeterliliğine yüksek oranda sahip olduğunu belirtirken genel lise öğretmenleri bu yeterliliğin daha az olduğunu belirtmiş, anadolu lisesi öğretmenleri ise bu konuda çoğunlukla rehberlik programın öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirmede yetersiz olma nedenleri hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu durumdan hareketle; onuncu sınıf rehberlik programı mesleki lise öğrencilerinde olumlu tutum ve davranış geliştirme daha yeterli iken genel lise öğrencilerinde daha az etkili olmaktadır. Anadolu Lisesi öğrencilerinde ise tutum ve davranış geliştirmede program yetersiz kalmaktadır. Şahin (2008) ise rehberlik hizmetleri alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında fark olmadığını tespit etmiş, araştırmanın yapıldığı okulda yeterli düzeyde PDR hizmeti verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

10. Rehberlik Programında Yer Alan Etkinlikleri Gerçekleştirmede Yaşanan Güçlükler

Okul ve sınıf rehber öğretmen görüşleri incelendiğinde rehberlik programında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmede yaşanan güçlüklerin şunlar olduğu tespit edilmiştir:

- Etkinliklerin çok fazla fotokopi ve kırtasiye malzemesi gerektirmesi ve ekonomik açıdan yetersiz okullar için mali külfet oluşturması,
- Her bir etkinlik için ayrılan “1” ders saati süresinin yetersiz olması,
- Sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve becerilerinin eksik olması,
- Etkinliklerin uygulanmasına yönelik açıklamaların yeterli olmaması,
- Etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde planlanmış olmaması,
- Etkinlikleri kalabalık sınıflarda uygulamanın güç olması,
- Etkinliklerin mevcut sınıf düzeninde uygulanmasının güç olması,
- Bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin altında bulunması,
- Etkinliklerin belirtilen sıra ile gerçekleştirilme zorunluluğunun bulunması.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinliklerin uygulanışında yaşadıkları sorunlar görev yaptıkları okul türüne göre değerlendirildiğinde mesleki lise öğretmenlerinin bu konuda bilgi ve beceri eksikliği yaşadığı, öğrencilerin isteksizliği, kırtasiye giderlerinin fazla ve etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel

liselerde de benzer durumlar yaşanmakla birlikte sınıf rehber öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliği, etkinliklerin öğrenci seviyesinin altında olması etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olması sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin etkinlikleri sıkıcı bulmaları ve sınıf rehber öğretmenlerinin de etkinlikleri uygulamada yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları dikkati çekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri ve rehber öğretmenlik durumları açısından görüşleri incelendiğinde, bu konuda belirgin bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Tokalı (2007) ve Kızıl (2007) da rehberlik etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde sürenin yetersizliğine dikkat çekmektedir.

11. Onuncu Sınıf Rehberlik Programının Uygulanılışına Yönelik Olumlu ve Olumsuz Yanlar

Onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik tespit edilen olumlu yönler daha çok öğrencilere yönelik olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda programın öğrenci gelişim düzeyine uygun olduğu, öğrencilerin aktif olmasını esas aldığı, öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla yapılandırılıp programın açık ve anlaşılır bir dile sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik sıklıkla yaşanan olumsuz yönler ise şöyle belirlenmiştir:

- Programın tüm ortaöğretim düzeyindeki okul türlerine hitap etmemesi,
- Çok fazla fotokopi ve kırtasiye yükü taşınması,
- Öğretmenlerin bilgi ve becerisi bu programın uygulanmasında yetersiz kalması,
- Dersin haftada “1” ders saati olması,
- Tüm etkinlikler için ayrılan sürenin aynı (“1” ders saati) olması,
- Programın esnek olmaması.

Onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışında yaşanan başarısızlıkların içinde “öğretmenlerin bilgi ve becerisi bu programın uygulanmasında yetersiz kalması”, dikkati çeken önemli bir noktadır. Bu durum; Yeşilyaprak (1999), Ada (1990), Esmer (1985), Tokalı (2007), Kepçeoğlu (1974) tarafından da tespit edilmiş olup sorun olarak belirtilmiştir.

12. Onuncu Sınıf Rehberlik Programının Uygulanılışına Yönelik Aksaklıkların Giderilmesine Yönelik Sınıf ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Önerileri

Araştırmaya katılan sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri esas alındığında onuncu sınıf rehberlik programının uygulanılışına yönelik aksaklıkların giderilmesi için öğretmen önerileri şu şeklide tespit edilmiştir:

- Rehberlik programı sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve becerileri dikkate alınarak yeniden düzenlenmeli,
- Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik programının uygulanılışına yönelik eğitimden geçirilmeli,
- Haftada “1” ders saati olan rehberlik dersi saati artırılmalı,
- Etkinliklerin uygulanışı kolay olmalı,
- Etkinliklere ayrılan süre gözden geçirilip yeniden düzenlenmeli,
- Etkinlikler, öğrenci düzeyi dikkate alınarak yeniden düzenlenmeli,
- Rehberlik programı, okul türlerine göre farklı olmalı,
- Öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik bilinci kazandırılmalı,
- Etkinlikler, öğrenci düzeyi dikkate alınarak yeniden düzenlenmeli,
- Programın uygulanışı, kırtasiye yükünden arındırılmalı,
- Okul rehber öğretmenleri programın uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerine daha çok yardımcı olmalı,
- Etkinlikler daha ilgi çekici olmalı,
- Etkinliklerin sayısı azaltılmalı,
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre program kapsamındaki konular yeniden düzenlenmeli,
- Veliler bilgilendirilmeli,
- Programın uygulanışında kırtasiye dışında, görsel ve işitsel diğer ders araç-gereçlerinden yararlanılmalı,
- Etkinlikler kalabalık sınıflar dikkate alınarak yeniden düzenlenmeli, şeklindedir.

5.2. ÖNERİLER

1. Onuncu sınıf rehberlik programı uygulamaya geçildiğinde amaç ve kazanımlara ulaşmada sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Rehberlik programlarının geliştirilmesi sürecinin önemli bir parçası da “program değerlendirme” çalışmalarıdır. MEB’ nin ilgili birimleri tarafından, sınıf rehberlik programları değerlendirilmeli, elde edilen bulgular doğrultusunda programa yönelik eksiklikler giderilmelidir.
2. Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde özellikle sınıf rehber öğretmenlerinin, sınıf rehberlik çalışmalarını yürütecek gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle sınıf rehber öğretmenlerinin, rehberlik ve psikolojik danışmanlık konularında hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenerek ilgili konularda sürekli hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgi ve beceri kazanmalarının yanında onların sınıf rehber öğretmenliği görevini almalarını sağlayacak özendirici çalışmalar yapılmalıdır. Bu eğitimler sırasında milli eğitim müdürlükleri, üniversiteler, rehberlik araştırma merkezleri, okullardaki rehber öğretmenleri koordineli olarak çalışmalıdır.
3. Sınıf rehber öğretmenliği alanında beklenen kalite ve verimin artmasında önemli bir konuda öğretmen adaylarının bu konuda yetişmelerini sağlamakla mümkündür. Henüz eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümlerinde okuyan öğretmen adayı öğrencilerinin, gelecekte branşlarını gerçekleştirmenin yanında sınıf rehber öğretmenliği görevlerinin de olacağı önemli bir gerçektir. Onların rehberlik anlayışı, bilgi ve becerisi kazanmış öğretmenler olarak göreve başlamaları için gerekli çalışmalar yapılmalı, bu alanda aldıkları ders çeşitleri artırılmalı, özellikle branşlarında katıldıkları staj çalışmaları gibi sınıf rehberliği alanında aldıkları derslerde de uygulamalara yer verilmelidir.
4. Sınıf rehberliği programından elde edilen verimin düşük olmasının nedenlerinden biri de ailelerin bilinçsizliği ve çevrenin olumsuz etkileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Rehberlik hizmetleri, eğitim-öğretim faaliyetleri içinde yer alan tüm bireylerin koordineli çalışmaları ile daha fazla başarı sağlanmaktadır. Sınıf rehber öğretmenlerinin yanında okul yöneticileri, öğrenci aileleri, okulda görevli diğer personel; rehberlik çalışmalarının önemine inanmalıdır. Ayrıca ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik konularda (etkili iletişim, ergenlik dönemi gelişim özellikleri vb...) eğitime tabi

tutulmalıdır. Bu konuda okullardaki öğrenci sayısı da dikkate alınarak rehber öğretmen sayısı artırılmalıdır.

5. Onuncu sınıf rehberlik programına ilişkin ders materyalleri, öğretmenler tarafından MEB' nin ilgili internet sitesinden temin edilerek fotokopi yoluyla çoğaltılıp sınıf rehberlik faaliyetlerinde kullanılmaktadır. Sınıf ve okul rehber öğretmenleri tarafından sorun olarak belirtilen bu durum, öğretmenlere sıkıntı yaşatırken, okullarda da maddi külfet ve israfa neden olmaktadır. Sınıf rehberlik dersine ilişkin öğrenci ve öğretmen kaynakları hazırlanmalı, ders yılı başında (ders kitaplarında olduğu gibi) okullara gönderilerek sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin fotokopi ve kırtasiye yükü hafifletilmelidir. Ayrıca; kazanımlara ulaşma yönünde, etkinliklerden daha verimli yararlanabilmek için kullanılacak araç, gereç, kaynaklar zenginleştirilmeli, kırtasiye malzemeleri yanında görsel- işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

6. Eğitim-öğretim çalışmalarında dersin özelliğine göre eğitim ortamlarının oluşturulması önemlidir. Sınıf ve okul rehber öğretmenleri sınıf rehberlik programı uygulamalarının başarısız olmasının bir nedeninin de sınıf düzeninin uygun olmaması olarak belirtmektedirler. Bu amaçla okul yöneticileri ve öğretmenler okulların fiziki imkânları ölçüsünde sınıf rehberlik çalışmaları için uygun olabilecek eğitim ortamını sağlamalıdır.

7. Sınıf ve okul rehber öğretmenleri tarafından haftada “1” ders saati olan sınıf rehberlik çalışmalarının yetersizliği dile getirilmektedir. Çalışmaların daha verimli olabilmesi amacı ile bu süre artırılmalıdır.

8. Onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarının başarısız olma nedenlerinden bazılarının da rehberlik etkinliklerine ilişkin olduğu tespit edilmiştir. Bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde olmaması bunlardan biridir. Bu durum sınıfta disiplinin bozulmasına ve ilgili kazanıma ulaşamamasına neden olmaktadır. Bu konuda programda yer alan etkinlikler incelenmeli gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca her bir kazanıma yönelik etkinlik çeşidi artırılarak öğretmene sınıf düzeyine uygun olanı seçme hakkı tanınmalıdır..

Etkinliklerle ilgili bir diğer konuda programda her bir etkinlik için “1”ders saatinin ayrılmış olmasıdır. Bu süre kimi etkinliklerde yeterli olmakla birlikte kimilerinde yetersiz kalmaktadır. Bu konuda “etkinlik-süre” analizi iyi yapıp programın bu konudaki eksikliği giderilmelidir.

9. Araştırmada sonucunda, onuncu sınıf rehberlik programının en zayıf yönünün ölçme-değerlendirme boyutu olarak tespit edilmiştir. Bu bölümüne ilişkin çalışmalar, öğretmene yol gösterecek şekilde zenginleştirilerek yeniden yapılandırılmalıdır.

10. Onucu sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme yeterliği incelendiğinde okul türlerine göre öğretmen görüşlerinde farklılık tespit edilmiştir. Mesleki liselerde öğrenim gören öğrencilerde, beklenen tutum ve davranış değişikliği daha olumlu düzeyde gözlenirken, genel lise öğrencilerinde daha düşük, anadolu lisesi öğrencilerinde ise yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ortaöğretim sınıf rehberlik programında, ortaöğretim düzeyinde yer alan okul türleri dikkate alınarak, bu okullarda öğrenim gören öğrenci profiline uygun olarak düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. (1990). *Trabzon İli Ortaöğretim Okullarında Yürütülmekte Olan Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Altıntaş, E. (2004). Psikolojik Danışma Kuramları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, (Ed. Gürhan Can). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akbaş, S.(2001). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Oluşturulan İşbirliğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arı, R. (Editör) (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Avcı, Y. (2006). *Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004); *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, T. (2008). *Anket*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demiç, Sibel Ayşe K. (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Uygulanılan Rehberlik Çalışmalarının Öğrencilerin Benlik Algıları Üzerindeki Etkisi (Niğde İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 27-43.
-, Ö. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevleri ve Psikolojik Problemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, (13), 56-64.
-, S. (2000). Pratik bir sınıf rehberlik ve psikolojik danışma programı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (21). 125-140.
- Ercan, L. (2001). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 9 (2), 47-58.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yay.
-, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. (10. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erişen, Y. (1997). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (3), 163-180.
- Erkan, S. (2006). *Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım.
-, S. (1999). Psikolojik danışmada bir değerlendirme tekniği: amaç erişim ölçekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (18), 271-281.
-, S. (2003). Rehberlik Nedir?. *İlköğretimde Rehberlik*, (4. Baskı), (Ed. Y. Kuzgun). Ankara: Nobel Dağıtım.
-, S. (1995). Kapsamlı rehberlik programları. *Milli Eğitim*, (128), 39-44.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde Program Geliştirme*. (5. Baskı). Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gallagher, J. M. (1995). Bilişsel Gelişim. *Ergenliği Anlamak*, (Ed. J. F. Adams). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (4. Baskı). (Çev. B. Onur), Ankara: İmge Kitabevi.

- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 607-619.
- Grotevant, H. D. (1995). Kişilik Gelişimi. *Ergenliği Anlamak*, (Ed. J. F. Adams). Ankara: İmge Kitapevi.
- Güvenç, M. (2001). *Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Harlak, H., Dereboy, Ç., Okyay, P., Eskin, M., Dereboy, F. VE Kaynak H. D. (2007). Ergen ve ruhsal sorunları. (Durum Saptama Çalışması-II), Adnan Menderes Üniversitesi Proje Birimi, Proje Kodu FEF-05013.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 333-338.
- Kantarcıoğlu, S. (1998). *Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Rehberlik*. İstanbul: MEB Yay.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
-, N. (2005). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. ve Çivitçi, A (2007). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, (Ed. G. Can). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (8. Baskı). Ankara: Özerler Matbaası
-, M.(1974). *Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Anlayışı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Koç, M. (2004).Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2 (17), 231-256.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik Psikolojisi*. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi
- Külahoğlu, Ş. (2004). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- M.E.B (2005). *Cinsel Salık Eğitimi*. (3. Baskı). İstanbul: Kanaat Matbaası.
-(2007). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
-IX. Milli Eğitim Şurası. *Tebliğler Dergisi*, Sayı:1805, Tarih: 16/09/1975
-XI. Milli Eğitim Şurası. *Tebliğler Dergisi*, Sayı:2145, Tarih: 15/08/1983
- Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Resmi Gazete 24376, Tarih: 17/04/2001
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete 27305, Tarih: 31/07/2009
- Milli Eğitim Temel Kanunu. Resmi Gazete 14374, Tarih: 24/06/1973
- Nazlı, S. (2005). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Psikolojik Danışma Programları*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
-, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (20), 11-25.
-, S. (2002). Öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (10), 131-145.
-, S. (2006). Sınıf rehberliği öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 81-90.
- Owen, F. K. ve Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 207-221.
- Öcal, M. (2004). *Eğitimde Rehberlik*. İstanbul: Düşünce Kitapevi.

- Özabacı, N., Sakarya, N., Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (19), 8-22.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özçelik, İ., İskender, M. ve Palancı M. (1998). İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. (Dördüncü Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu), Denizli.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, F.Y. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-25
- Tan, H. (1989). *Psikolojik Yardım İlişkileri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
-, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
-, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tatlıoğlu, K. (1999). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tokalı, H. (2007). *9. Sınıf Rehberlik Programının Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Türküm, S. (2007). Rehberlikte Örgüt ve Personel. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, (Ed. G. Can). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Yayınları.

-, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Yavuz, K. E. (2004). *Ergenlik Döneminde Yaşam Becerileri Eğitimi*. Ankara: Meter Matbaası.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Dağıtım.
-, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (144), 27-31.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Yılmaz, R. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Rehberlik Çalışmaları ile İlgili Uygulamalarının Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Geçlik Çağı*. (13. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
-, A. (2006). *Çocuk Ruh Sağlığı*. (28. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.

İNTERNET KAYNAKLARI

- Can, G. İlköğretimde Rehberlik. <http://www.pdrceyiz.biz/ilkogretimde-rehberlik-gurhan-can-unite-7-a-t218.html>, (Erişim T. 15.11.2009).
- Nazlı, S. Geleneksel ve Gelişimsel Rehberlik Modellerini Karşılaştırma. http://www.pedem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5864, (Erişim T. 12.07.2010).
- Yeşilyaprak, B. (14.06.2010). Gelişimsel Yaklaşım Göre Yükseköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri. http://www.binnuryesilyaprak.com/files/gelisimsel_yaklasimpdr.doc, (Erişim T. 12.07.2010).
-, B. (14.06.2010). İlköğretimde Gelişimsel Rehberlik, <http://www.binnuryesilyaprak.com/index.php?option=comcontent&view=article&id=94:ilkogretimde-gelisimsel-rehberlik-klasimi&catid=35:yazilar&temid=88>, (Erişim T. 12.07.2010).

- Kapsamlı Gelişimsel PDR Programları. <http://pdr.gen.tr/rehberlik-programi/kapsamli-gelisimsel-psikolojik-danisma-ve-rehberlik-programlari/>, (Erişim T. 15.11.2009).
- (24.09.2009). Program Modelleri, <http://egitimbilimleri.net/blog/program-gelistirme/program-modelleri/105-egitimbilimleri.html>, (Erişim T. 15.11.2009).
- Program Geliştirme Modelleri, http://www.egitimfakultesi.net/forum/viewthread.php?thread_id=2875, (Erişim T. 15.11.2009)
- (02.12.2007). Kohlberg'in Ahlak Gelişim Kuramı, <http://psikoloji.net/psikolojide-kuramlar/kohlbergin-ahlak-gelisim-kurami/>, (Erişim T. 15.11.2009).
- Çocuğun Gelişimsel Dönemleri ve Özellikleri, <http://stu.inonu.edu.tr/~hacetinkaya/gelisim.html>, (Erişim T. 15.11.2009).
- (11.07.2010). Maslow ve İhtiyaç Hiyerarşisi Kuramı, <http://www.psikiyatrivehayat.com/maslow.htm>, (Erişim T. 15.07.2010).
- Ergenlik Psikolojisi, <http://www.ergenpsikolojisi.com/duygusal-gelisim/ergenlik-doneminde-duygusal-gelisim/>, (Erişim T. 15.07.2010).

EKLER

EK-1**10. SINIF REHBERLİK PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKET FORMU**

Değerli Meslektaşım,

Bu anket Ortaöğretim 10. Sınıf Rehberlik Programı'nı değerlendirmek amacıyla yapılan bir çalışmaya veri toplamak için hazırlanmıştır. Anket "Kişisel Bilgiler" ve "10. Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Formu" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Değerlendirmenin doğru ve yansız olabilmesi, vereceğiniz cevapların doğruluğuna bağlıdır. Bu yüzden lütfen, soruları dikkatle okuyunuz ve en doğru bulduğunuz yeri işaretleyiniz.

Çalışmalarınızda başarılar diler, yardımlarınız için teşekkür ederim.

Dilek BERBER

Sema Yazar AL, Rehber Öğretmeni
dilek_berber@hotmail.com

I. BÖLÜM**KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümde kişisel bilgiler bulunmaktadır. Her soru ile ilgili durumunuza uygun seçeneği, yanındaki parantez içine (X) koyarak belirtiniz:

1. Cinsiyetiniz : Bayan () Erkek ()
2. Meslekteki Kıdeminiz : () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15
() 16 ve üzeri
3. Branşınız :
4. Çalıştığımız Okul Türü : () Genel Lise
() Anadolu Lisesi
() Mesleki Lise (Anadolu Meslek Liseleri Dahil)

II. BÖLÜM

10. SINIF REHBERLİK PROGRAMI DEĞERLENDİRME FORMU

A. Aşağıdaki ifade edilen soruları cevaplayınız.

1. 10. sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirmesine yönelik gözlemlerinizi nelerdir?

-
-
-

2. Rehberlik programında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmede yaşadığımız güçlükler nelerdir?

-
-
-

3. 10. sınıf rehberlik programının uygulanışına yönelik başka olumlu ve olumsuz görüşleriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

Olumlu

Olumsuz

- | | |
|-------|-------|
| | |
| | |
| | |
| | |

4. 10. sınıf rehberlik programının uygulanışına yönelik aksaklıkların gidermesi için önerilerinizi nelerdir?

-
-
-
-
-

B. Açıklama: Bu bölümde 10. Sınıf Rehberlik Programının amaçlar, kazanımlar, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme açısından değerlendirilmesine yönelik ifadeler bulunmaktadır. Yanıtın olduğu kutucuğu X şeklinde işaretleyiniz.					
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Programın amaçları öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur.					
2. Programın amaçları anlaşılabilir bir dille ifade edilmiştir.					
3. Programın amaçları gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
4. Program öğrencilerin okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamalarını kolaylaştıracak niteliktedir.					
5. Programın amaçları, toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte düzenlenmiştir.					
6. Program, öğrencilere eğitsel başarıyı artırmada yol gösterici niteliktedir.					
7. Program öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olacak niteliktedir.					
8. Program öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini kolaylaştıracak niteliktedir.					
9. Program öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak niteliktedir.					
10. Programda yer alan kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarına uygundur.					
11. Programda yer alan kazanımlar birbiri ile çelişmektedir.					
12. Programda yer alan kazanımlar açık, seçik ve anlaşılır şekilde düzenlenmiştir.					
13. Kazanımlar birbirini desteklemektedir.					
14. Kazanımlar öğrencinin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
15. Kazanımlar öğrenciyi merkeze alacak şekilde belirlenmiştir.					
16. Programda yer alan kazanımların sayısı yeterlidir.					
17. Kalabalık sınıflarda kazanımların gerçekleşmesi güçleşmektedir.					
18. Kazanımlar gerçekleştirilebilecek niteliktedir.					
19. Etkinlikler öğrenme ilkelerine uygun olarak yapılandırılmıştır.					
20. Etkinlikleri gerçekleştirmede öğretmen bilgi ve becerisi yeterlidir.					
21. Etkinliklerin uygulanmasında esneklik tanınmıştır.					
22. Etkinlikler için ayrılan süre yeterlidir.					

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
23. Etkinlikler, kazanımları yansıtmaktadır.					
24. Etkinlikler, öğrencinin ilgisini çekecek düzeydedir.					
25. Etkinliklerin sunuluşu basit ve anlaşılırdır.					
26. Etkinlikler, öğrencide davranış değişikliği oluşturacak niteliktedir.					
27. Etkinlikler, yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun düzenlenmiştir.					
28. Sınıf rehber öğretmenleri etkinlikleri uygulamada zorluk yaşamaktadır.					
29. Etkinlikler, programın amaç ve kazanımları dikkate alınarak düzenlenmiştir.					
30. Etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.					
31. Etkinlik yapıldığı zaman kazanım gerçekleşmektedir.					
32. Programda yer alan etkinlikler kazanımlara ulaşmada yeterlidir.					
33. Programda yer alan etkinliklere ilave olarak başka etkinliklerin yapılması zorunludur.					
34. Etkinlikleri uygulamada gerekli materyaller kolayca bulunabilmektedir.					
35. Ekonomik yetersizlikler programı uygulamayı olumsuz etkilemektedir.					
36. Öğrencilerin bireysel farklılıkları etkinlikleri gerçekleştirmede aksaklıklara neden olmaktadır.					
37. Okulun fiziki şartları rehberlik etkinliklerinin uygulanmasını zorlaştırıyor.					
38. Program, öğretmenin kendisini nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.					
39. Program, öğretmenin programı nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.					
40. Program, öğretmenin öğrencileri nasıl değerlendireceği konusunda bilgilendirmektedir.					
41. Programda ölçme ve değerlendirmeye ayrıntılı olarak yer verilmiştir.					
42. Değerlendirme öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşıp ulaşmadıklarını ortaya çıkaracak niteliktedir.					
43. Program, öğretmenlerin ölçme araçları geliştirmeleri açısından yol gösterici niteliktedir.					
44. Programda verilen ölçme ve değerlendirme örnekleri yeterlidir.					

EK-2

**KAYSERİ İLİNDE ARAŞTIRMA KAPSAMINA GİREN
ORTAÖĞRETİM KURUMLARI LİSTESİ**

Melikgazi İlçesi	Rehber Öğretmen Sayısı	10. Sınıf Reh.Öğrt. Sayısı.
Anadolu Liseleri		
Sema Yazar AL.	2	6
Kayseri Lisesi	2	10
Melikgazi Necdet Taş AL.	1	5
Nuh Mehmet Baldöktü AL.	2	5
Genel Liseler		
İstikbal Lisesi	4	11
Aydınlıkevler Lisesi	2	11
Şeker Lisesi	2	9
Mehmet Akif Ersoy Lisesi	1	6
Mesleki Liseler		
Sağlık Meslek Lisesi	1	10
Melikgazi Anadolu İmam Hatip Lisesi	2	10

Kocasinan İlçesi	Rehber Öğretmen Sayısı	10. Sınıf Reh.Öğrt. Sayısı
Anadolu Liseleri		
Kocasinan 75. Yıl Cumhuriyet AL.	2	5
Kocasinan Ahmet Eren AL.	2	5
Nuh Mehmet Küçükçalık AL.	1	7
Kocasinan AL.	1	5
Genel Liseler		
Fevzi Çakmak Lisesi	3	12
Kocasinan Sümer Lisesi	2	10
Behice Yazgan Kız Lisesi	3	10
Atatürk Lisesi	1	7
Mesleki Liseler		
Arif Molu Teknik ve End. Mes.Lisesi	2	10
Atatürk Kız Teknik ve End. Mes.Lisesi	1	7
Kız Teknik ve End. Mes.Lisesi	2	7
Kocasinan Atatürk Ticaret Meslek Lisesi	1	9

İncesu İlçesi	Rehber Öğretmen Sayısı	10. Sınıf Reh.Öğrt. Sayısı
Mesleki Lise		
İncesu Çok Programlı Lisesi	1	6

Talas İlçesi	Rehber Öğretmen Sayısı	10. Sınıf Reh.Öğrt. Sayısı
Anadolu Liseleri		
Talas Fatma Kemal Timuçin AL.	1	4
Genel Liseler		
TalasLisesi	1	8
Mesleki Liseler		
Halide Nusret Zorlutuna Kız Teknik ve Meslek Lisesi	1	4

Hacılar İlçesi	Rehber Öğretmen Sayısı	10. Sınıf Reh.Öğrt. Sayısı
Anadolu Liseleri		
Hacılar Baki-Ayşe Simitçioğlu AL.	1	4

01.03.2010

Dilek BERBER
4030130824

EK-3

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/
Konu : Araştırma İzni.

15.03.2010*007678

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans programı tez dönemi öğrencilerinden Dilek BERBER "Ora Öğretim Kurumları Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Uygulamalarının Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)" konulu tez çalışması ile ilgili olarak örneği gönderilen anketi ekli listedeki Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan onuncu sınıf rehber öğretmenlerine ve okul rehber öğretmenlerine uygulama yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 08/03/2010 tarih ve 500-0429-0213 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans programı tez dönemi öğrencilerinden Dilek BERBER "Ora Öğretim Kurumları Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Uygulamalarının Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)" konulu tez çalışması ile ilgili olarak örneği gönderilen anketi ekli listedeki Kocasinan, Melikgazi, Talas, Hacılar ve İncesu ilçelerimizdeki okullarda görev yapan onuncu sınıf rehber öğretmenlerine ve okul rehber öğretmenlerine uygulama yapmasında bir sakınca olmadığını Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda yapılması, Anket Uygulaması sonucundan Müdürlüğümüze bilgi vermek kaydıyla Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Erdoğan AYATA
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

.../03/2010

K.Fikret DAYIOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Yazı (1 Adet)



T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

08/03/2010

Sayı :B.30.2.ERC.0.70.72.00/500 - 0429 - 0213
Konu: Araştırma İzni

KAYSERİ VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

KAYSERİ

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı tez dönemi öğrencilerinden Dilek BERBER, "Orta Öğretim Kuramları Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Uygulamalarının Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenler Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)" konulu tez çalışması ile ilgili olarak örneği gönderilen anketi ekli listedeki Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan onuncu sınıf rehber öğretmenlerine ve okul rehber öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrencimizin söz konusu anketi uygulamasına izin verilmesi hususunda gereğini müsaadelerinize arz ederim.

Prof. Dr. M. Metin HULAGU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

E K L E R :

- 1- Dilekçe (1 sayfa)
- 2- Zarfları Taahhütü (1 sayfa)
- 3- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 4- Okul Listesi (2 sayfa)
- 5- Anket Örneği (13 sayfa)



ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, yüksek lisans öğrencisiyim. Yrd. Doç. Dr. Adem Sultan TURANLI danışmanlığında hazırlamakta olduğum "Ortaöğretim Kurumları Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Uygulanmalarının Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenler Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasına veri toplamak amacı ile Ek-4'te sunulan veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Hazırlanan veri toplama aracını, Ek-5'te listesi verilen okullarda görev yapan, onuncu sınıf rehber öğretmenlerine ve okul rehber öğretmenlerine görüşlerini almak üzere uygulamak istiyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Sema Yazar Anadolu Lisesi
 Melikgazi-KAYSERİ
 0 505 475 83 93


 03.03.2010
 Dilek BERBER
 4030130824

EKLER:

1. Tez önerisi
2. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında Olabilecek Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü
3. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Araştırma Değerlendirme Formu
4. Veri toplama aracı (10. Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anket Formu)
5. Veri toplama aracının uygulanacağı ortaöğretim kurumları listesi

ÖZGEÇMİŞ

Dilek BERBER 1975 yılında Kayseri’de doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Kayseri’de tamamlamış, 1996 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden mezun olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Genel Müdürlüğü’nde “Ortaöğretim Kurumları Girişimcilik Dersi Öğretim Programı”nın hazırlanmasında ve “Ortaöğretim Girişimcilik Ders Kitabı”nın hazırlanmasında program geliştirme uzmanı olarak görev almıştır.

Halen Kayseri Sema Yazar Anadolu Lisesi Rehber Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres: Kayseri Sema Yazar Anadolu Lisesi

Telefon: 0 (352) 355 01 01

e-mail: dilek_berber@hotmail.com