

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDE ÇOKLU ZEKÂ
KURAMINA DAYALI YÖNLENDİRME
ETKİNLİKLERİNİN UYGULANMASINDA
KARŞILAŞILAN SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kadriye Çevik

**Danışman
Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN**

Balıkesir - 2006

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

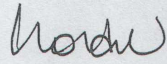
**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDE ÇOKLU ZEKÂ
KURAMINA DAYALI YÖNLENDİRME
ETKİNLİKLERİNİN UYGULANMASINDA
KARŞILAŞILAN SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Kadriye ÇEVİK
200312509004**

Balıkesir – 2006

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalında hazırlanan Yüksek Lisans tezi jürimiz tarafından incelenerek, adayKadıye G. EVİK....., 27/12/2006 tarihinde tez savunma sınavına alınmış ve yapılan sınav sonucunda sunulan başlıklı tezin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



ÜYE
Prof. Dr. Yüksel ÖZDEN (Danışman)



ÜYE
Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Osman YILDIRIM



ÜYE

ÜYE

ÖZET

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDE ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI YÖNLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Kadriye Çevik

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Yüksel Özden

Eylül 2006, 156 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim ikinci kademedeki çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinin uygulamasında mevcut durumu betimlemek ve karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır.

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Üç alt boyuta ayrılmış anket yoluyla, yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada ayrıca, kişisel özelliklerde belirtilen değişkenlere göre, yönlendirme etkinliklerinde “öğrenciyi çok yönlü tanıma”, “işbirliği ve koordinasyon” ve “yöneltme yönergesine uyum sağlama” alt boyutları açısından yönetici, branş öğretmeni ve okul rehber öğretmeni görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın evren ve örneklemini, Balıkesir İlinde okul rehber öğretmeni bulunan 22 ilköğretim okulundaki 75 okul yöneticisi, 439 branş öğretmeni ve 23 okul rehber öğretmen olmak üzere toplam 537 kişiden oluşmuştur. Toplam 443 anket geri dönmüştür. Veri çözümlenmeleri SPSS 12.0 paket programında yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim ikinci kademedeki seçmeli dersler yeterli değildir. Velilerin, çocuklarının çoklu zekâ alanlarına dayalı gerçekçi kariyer beklentileri yoktur. Öğrenciler üstün oldukları zekâ alanlarının farkında değildir. Okullarda teknolojik araç-gereç ve fizikî ortam düzenlemeleri yeterli değildir. Okul rehber öğretmenleri, öğrencileri tüm yönleriyle tanıyabilmek için yeterli zaman sahip değildir. Ders içi ve ders dışı (sosyal, kültürel, sportif vb.) etkinliklerin çeşitliliği yeterli değildir.

Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği yeterli değildir. Öğretmenlere çoklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli ve anlaşılır hizmetçi eğitim verilmemektedir. Dolayısıyla öğretmenler, çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinin yeterli bilgisine sahip değildir.

Araştırmada ayrıca “öğrenciyi çok yönlü tanıma” boyutuna ilişkin görüşler sadece cinsiyet, görev ve meslekî kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında hiçbir değişkene göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim İkinci Kademe, Meslekî Rehberlik, Yönlendirme, Meslekî Yönlendirme, Çoklu Zekâ Kuramı, İlköğretimde Yönelme Yönergesi

ABSTRACT

THE PROBLEMS IN PRACTICE OF ORIENTATION ACTIVITIES BASED ON THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES AT SECOND GRADE OF ELEMENTARY EDUCATION

Kadriye Çevik

MS Thesis, Branch of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Yüksel Özden

September 2006, 156 pages

The general aim of this research is to describe the present status and put forward the problems in practice of orientation activities based on the Theory of Multiple Intelligences at second grade of elementary education.

The research was made based on descriptive research model. By the way of a questionnaire, divided into three sub-dimensions; directors', school guidance teachers' and branch teachers' opinions were applied. In addition; according to the variables mentioned in individual features, it was explored whether there were meaningful differences between the opinions of directors, school guidance teachers and branch teachers in respect of sub-dimensions "to know student in many aspects", "collaboration and coordination" and "to get adaptation to orientation guidelines" in orientation activities.

The population and the sample of the research was made up of total 537 people -75 directors, 439 branch teachers and 23 school guidance teachers- at 22 elementary schools having guidance teachers in Balıkesir. Total 443 questionnaires returned. Data analyses were done using SPSS 12.0 packet programme.

According to conclusions of the research; optional courses aren't adequate at second grade of elementary education. Guardians have no true expectations about their children's career based on multiple intelligences. The students aren't aware of their superlative multiple intelligences. There aren't enough technological materials and equipments at schools. School guidance teachers have no enough time to know students' all features. Variety of activities that are make in course and out course (social, cultural, sportive etc.) aren't enough.

Communication and collaboration between directors and teachers aren't enough. Adequate and comprehensible in-service training about the theory of multiple intelligences isn't given to the teachers. So, the teachers have no adequate information about orientation activities based on multiple intelligences.

In addition, opinions concerning the dimension of “to know student in many aspects”, displayed meaningful difference just for the variables of sex, task and career seniority. In the other dimensions, no meaningful difference was found between the opinions of directors and teachers according to any variables.

Key Words: Second Grade of Elementary School, Career Guidance, Orientation, Career Orientation, The Theory of Multiple Intelligences, Orientation Guidelines at Elementary School

ÖNSÖZ

Türk Eğitim Sisteminde yönlendirme her öğrenim kademesinde gerekli olan dinamik bir süreçtir. Özellikle ilköğretimden sonra gidilecek üst öğrenim alanının veya yerleşilecek işin, bireyin sonraki hayatını etkileme durumu çok yüksektir. Dolayısıyla ilköğretimde yönlendirme sistemi üzerinde dikkatle durulmalıdır.

Ülkemizde Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde ilköğretimde meslekî rehberlik ve yönlendirmeyle ilgili çalışmalar yapılmış; ancak etkili bir sistem kurulamamıştır. Avrupa Birliği ülkelerini inceleme çalışmaları sonucunda Eylül 2003 tarihinde, 2552 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe giren İlköğretimde Yönelme Yönergesi'ne göre anasınıfından başlamak üzere öğrencinin her kademe dersine giren öğretmenleri tarafından çoklu zeka alanlarına ait yeteneklerin, ilgilerin ve kişilik özelliklerinin gözlemlendiği gözlem formları doldurulmaktadır. Öğrenci, sekizinci sınıfın ikinci yarıyılında akademik, meslekî ve teknik veya güzel sanatlar eğitim programlarından birine yönlendirilmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı temel alınarak hazırlanmış İlköğretimde Yönelme Yönergesi'nin uygulanmasında ne gibi sorunlar yaşandığı, genel olarak ilköğretim ikinci kademe yürütülen yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında mevcut durumun ortaya konulması araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür.

Araştırmamın son şeklini almasına kadar geçen aşamalarda katkısı geçen kişilere harcadıkları emek ve zamandan dolayı teşekkür ederim. Özellikle değerli zamanlarını ayırıp araştırmamda bana yol gösteren tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Yüksel Özden'e, araştırma bulgularının istatistiksel çözümlenmelerinde bana sabırla ve içtenlikle yardımcı olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Erdoğan Tezci'ye şükranlarımı sunarım.

Balıkesir, 2006

Kadriye Çevik

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLO ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ.....	1

BÖLÜM I

LİTERATÜR TARAMASI	9
1.1 Rehberlikte Yönlendirme Etkinlikleri.....	9
1.2 İlköğretimde Meslekî Rehberlik.....	12
1.3 İlköğretimde Meslekî Rehberlik ve Yönlendirmenin Önemi.....	17
1.4 İlköğretimde Yönlendirme Programları.....	19
1.5 İlköğretimde Meslekî Yönlendirme Araçlarının (Yetenek-İlgi-Değer- Kişilik-Başarı Testleri) Gelişimi.....	26
1.6 Çoklu Zekâ Kuramı ve Yönlendirme.....	36
1.7 Türkiye’de Rehberlik ve Yönlendirme Düşüncesinin Gelişimi.....	41
1.7.1 Cumhuriyet’ten Önce Rehberlik ve Yönlendirme Düşüncesinin Gelişimi.....	42
1.7.2 Türkiye Cumhuriyeti’nde Rehberlik ve Yönlendirme Düşüncesinin Gelişimi.....	43
1.8 Yasal Düzenlemelerde Meslekî Rehberlik ve Yönlendirme	46
1.9 Millî Eğitim Şûralarında Meslekî Rehberlik ve Yönlendirme.....	48
1.10 Kalkınma Planlarında Meslekî Rehberlik ve Yönlendirme.....	58
1.11 Konu İle İlgili Araştırmalar.....	61

BÖLÜM II

	Sayfa No
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	67
2.1 Araştırmanın Modeli.....	67
2.2 Evren.....	68
2.3 Örneklem.....	68
2.4 Ön Deneme Verilerinin Toplanması.....	68
2.4.1 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	68
2.4.2 Denemelik Madde Yazım Süreci.....	68
2.4.3 Deneme Formunun İncelenmesi ve Ön Denemelerin Yapılması....	69
2.4.4 Faktör Analizi ve Madde Ayırıcılık Güçlerinin Belirlenmesi.....	69
2.4.5 Madde Ayırıcılık Güçleri.....	74
2.5 Son Uygulama Verilerinin Toplanması.....	75
2.6 Verilerin Analizi.....	76

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR	77
3.1 Araştırmaya Katılan Bireylerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	78
3.1.1 Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	78
3.1.2 Araştırmaya Katılan Bireylerin Görev Değişkenine Göre Dağılımları.....	78
3.1.3 Araştırmaya Katılan Bireylerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Dağılımları.....	79
3.1.4 Araştırmaya Katılan Bireylerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları.....	80
3.1.5 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımları.....	80

3.1.6 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Şube Rehber Öğretmenliği Değişkenine Göre Dağılımları.....	82
3.1.7 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerin Doldurdıkları Yönelme Gözlem Formunda Doldurulan Çoklu Zeka Alanı Değişkenine Göre Dağılımları.....	82
3.1.8 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Bir Sınıf İçin Haftalık Ders Saatleri Değişkenine Göre Dağılımları.....	84
3.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	85
3.2.1 “Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	85
3.2.2 “İşbirliği ve Koordinasyon” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	96
3.2.3 “Yönelme Yönergesine Uyum Sağlama” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	103
SONUÇ	110
ÖNERİLER	115
KAYNAKÇA	117
EKLER	123
ÖZGEÇMİŞ	156

TABLO ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1: Meslekî Gelişim Dönemleri ve Alt Evreleri.....	13
Tablo 1: Ön Denemede Kullanılan Maddelerin Faktör Yükleri.....	70
Tablo 2: Anketin Son Halini Oluşturan Maddelerin İlişkili Oldukları Alt Boyutlar ve Faktör Yükleri.....	72
Tablo 3: Ankette Yer Alan Maddelerin Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup t Değerleri).....	74
Tablo 4: Anketin Okullara Göre Geriye Dönüş Oranları.....	75
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyet DeđerŐkenine Göre Dağılımları.....	78
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Bireylerin Görev DeđerŐkenine Göre Dağılımları.....	78
Tablo 7: Araştırmaya Katılan Bireylerin Mezun Oldukları Okul DeđerŐkenine Göre Dağılımları.....	79
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Bireylerin Meslekî Kıdem DeđerŐkenine Göre Dağılımları.....	80
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerin Branş DeđerŐkenine Göre Dağılımları.....	81
Tablo 10: Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Şube Rehber Öğretmenliği DeđerŐkenine Göre Dağılımları.....	82

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Doldurdıkları Yöneltilme Gözlem Formunda Doldurulan Çoklu Zeka Alanı Değişkenine Göre Dağılımları.....	83
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Bir Sınıf İçin Haftalık Ders Saatleri Değişkenine Göre Dağılımları.....	84
Tablo 13: Yönlendirme Etkinliklerinde “Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma” Boyutuna İlişkin Görüşlere Ait Ortalama Puanlar.....	85
Tablo 14: Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutunda Görüşlerin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....	88
Tablo 15: Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerin Görev Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....	89
Tablo 16: Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Tablo 17: Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 18: Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Şube Rehber Öğretmenliği Görevi Olup Olmamasına Göre t- Testi Sonuçları.....	92
Tablo 19: Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	93

Tablo 20: Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Yöneltilme Gözlem Formunda Doldurdıkları Çoklu Zeka Alanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....94

Tablo 21: Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Bir Sınıf İçin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....95

Tablo 22: Yönlendirme Etkinliklerinde “İşbirliği Ve Koordinasyon” Boyutuna İlişkin Görüşlere Ait Ortalama Puanlar.....96

Tablo 23: Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....99

Tablo 24: Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Görüşlerin Görev Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....100

Tablo 25: Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Görüşlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....101

Tablo 26: Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları...102

Tablo 27: Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Şube Rehber Öğretmenliği Görevi Olup Olmamasına Göre t- Testi Sonuçları.....103

Tablo 28: Yönlendirme Etkinliklerinde “Yöneltilme Yönergesine Uyum Sağlama” Boyutuna İlişkin Görüşlere Ait Ortalama Puanlar.....104

Tablo 29: Yönlendirme Etkinliklerinde Yöneltilme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları.....106

Tablo 30: Yönlendirme Etkinliklerinde Yönelme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Görüşlerin Görev Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....106

Tablo 31: Yönlendirme Etkinliklerinde Yönelme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Görüşlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....107

Tablo 32: Yönlendirme Etkinliklerinde Yönelme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....108

Tablo 33: Yönlendirme Etkinliklerinde Yönelme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Şube Rehber Öğretmenliği Görevi Olup Olmamasına Göre t- Testi Sonuçları.....109

EKLER LİSTESİ

Sayfa No

Ek 1: İlköğretimde Yöneltilme Yönergesi.....	124
Ek 2: İlköğretimde Yöneltilme Yönergesi Kapsamında Kullanılan Araçlar (Sınıf Gözlem Formları, Gözlem Raporu, Yöneltilme Öneri Formu).....	137
Ek 3: Anketin Uygulanmasına İlişkin İzin Yazısı.....	149
Ek 4: Araştırmada Kullanılan Anket.....	151

GİRİŞ

Bireyin kendini tanıması, sahip olduğu özelliklerin farkında olması bulunduğu çevrede kaynakları iyi kullanıp, kendini gerçekleştirme açısından bir ihtiyaçtır. Bireyin bu ihtiyacı eğitim yoluyla giderilebilir. Eğitim süreci içerisinde öğrencinin gelişmesi ve çevresine uyum sağlaması için sahip olduğu özelliklerin, üstün ve zayıf yönlerinin farkına varmasına yardımcı olunmalıdır.

Okullarda gerçekleştirilen Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin merkezinde öğrenci vardır. Rehberlik hizmetlerinde nihai amaç, bireyin “kendini tüm yönleriyle tanıması, kendini gerçekleştirme” olarak betimlenmektedir. Ancak bu durum yazıldığı gibi kolay gerçekleştirilecek bir amaç değildir. Bu amaçta, bireyde var olan tüm gizil güçlerin belirlenmesi, yeteneklerin, ilgilerin, ihtiyaçların, akademik başarının, kişilik özelliklerinin somut biçimde ortaya çıkarılması ve uygun alanlarda (üst öğrenim, meslek veya iş alanı) kullanılması istenmektedir. Uygun kullanım alanının belirlenmesi bireyin kendisini tanıdığı kadar çevresini de tanımasını gerektirmektedir.

Bireyin kendisi ve çevresi hakkında edindiği bilgileri özümlemesine yardım edildiği zaman doğru ve sağlıklı kararlar verebilen bir kişi konumuna gelmektedir. Meslek seçimi kararı, bireyin hayatında dönüm noktası olan, geleceğini şekillendiren, önemli bir karardır. Meslek seçimi sistemli bir süreçtir ve bu süreçte ilk ciddi adım, ilköğretim sonunda gidilecek üst öğrenim alanının belirlenmesiyle atılmaktadır. İlköğretimden sonra gidilecek üst öğrenim alanını belirleme sürecinde öğrencinin ihtiyaç duyduğu yönlendirme etkinliklerinin ne derece başarılı uygulandığı büyük bir sorundur.

Ülkemizde meslekî yönlendirme konusuna yasal düzenlemelerde, şûralarda ve kalkınma planlarında sürekli yer verilmiş, bu konudaki sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Yönlendirmenin kaçınıcı sınıftan başlayacağı tartışma konusu olmuş ve sekiz yıllık kesintisiz ilköğretimin kabul edildiği 16.8.1997 tarihli ve 4306 sayılı kanunda, yönlendirmenin ilköğretimin son ders yılının (8. sınıf) ikinci yarısında

yapılması, öğrencilerin devam edebilecekleri üst öğrenim alanlarının hangi mesleklerin yolunu açacağı konusunda bilgilendirilmeleri istenmiştir (MEB,1997b).

Gelişmiş ülkelerde meslekî yönlendirme, ilköğretimin birinci kademesinden başlayarak bireyin meslek sahibi olmasına kadar olan süreçte kesintisiz olarak devam etmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ise, kaynakların yetersizliğinden dolayı eğitime gerekli yatırım yapılamamakta, geliştirilmiş yeteneklerin azlığı dikkat çekmektedir. Ülkemizde de verimli bir yönlendirme sisteminin kurulamadığı, dolayısıyla her öğrencinin yeteneğine bakmaksızın yükseköğretime devam etme arzusu içerisinde olduğu gözlenmektedir (Ay,2002).

Kalabalık genç bir nüfusa sahip ülkemizde her gencin üniversite öğrenimi görmesi ve mezun olunca istihdam edilebilmesi hemen hemen imkânsız görünmektedir. Hâlbuki her bireye uygun bir eğitim programı mutlaka mevcuttur ve bu sadece akademik eğitim programı değildir. Dolayısıyla yönlendirme etkinliklerinin mutlaka incelenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizin nitelikli ara insan gücü eksikliği etkili bir yönlendirme sistemi ile giderilmeye çalışılmalıdır.

Problem Durumu

Bireylerin ilköğretimden sonraki okullara ve meslek alanlarına yönelmede sağlıklı karar verebilmeleri için çok erken yaşlarda bu konuda eğitim almaları gerekmektedir. Bu da ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğretim ve rehberlik etkinliklerinin birbirlerini bütünleyici şekilde uygulanmasıyla gerçekleşecek bir beklentidir (Kuzgun,2004a:20).

İlköğretim öğrencilerinin gelecek eğitim tercihleri hakkında bilinçli ve gerçekçi karar verebilmeleri için rehberlik hizmetleri içerisinde iyi bir yönlendirme yapılması gerekmektedir. Öğrenciler ilgi, yetenek, kişilik özelliklerini ve değerlerini tanımadan üst öğrenim alanlarına yerleştiklerinde motivasyon eksikliği, başarısızlık, verimsizlik,

mutsuzluk gibi olumsuz şart ve etmenlerle karşılaşabilmektedirler. Bu noktada öğrencilerin farklı alanlardaki yeteneklerini keşfedip, geliştirmelerine fırsat veren eğitim-öğretim etkinliklerinin yönlendirmenin verimi açısından üst düzeyde gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Bununla birlikte okul yönetiminin, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin yönlendirme çalışmalarına katılımlarını ve aralarındaki koordinasyonu sağlaması gerekmektedir. Okul yönetimi ayrıca, öğrencilerin tüm etkinliklere etkin olarak katılabilmeleri için gerekli koşulları hazırlayabilmelidir. Branş ve okul rehber öğretmenlerinin de, öğrencinin eğitim geleceği hakkında iletişim ve işbirliği içerisinde bulunmaları, gerektiğinde velileri yalnızca akademik eğitim seçeneği olmadığı konusunda bilgilendirmeleri gerekmektedir.

Bireylerin akademik yetenek yönünden üstünlüklerine toplumun verdiği büyük önem, eğitimde diğer yeteneklerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler farklı alanlardaki potansiyellerinin farkına varamayıp ısrarla akademik eğitim isteyebilmektedirler. Neticede toplum için değerli olan kişi, emeği ve harcadığı zaman ziyan edilmektedir. Ayrıca eğitim maliyeti bakımından da büyük kayıplar verilmektedir. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, kişilik özelliklerini ve toplumun insan gücü ihtiyacını dikkate almadan yaptıkları seçimler hem kendilerini hem de yakınlarını hayal kırıklığına uğratmaktadır. Öğrencilerin ilköğretimden sonra uygun üst öğrenim alanına, mesleğe/ işe yönelmeleri ile toplum için gerekli insan gücü kaynakları, alanında yetenekli bireylerin yetiştirilmesiyle etkili biçimde sağlanmış olacaktır.

Sekiz yıllık kesintisiz eğitimi zorunlu kılan yasanın kabulü ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine daha çok önem verilmeye başlanmıştır (Kuzgun,2004a:16). Özellikle ilköğretim öğrencilerini üst öğrenim ve meslek alanlarına yönlendirme konusunda çalışmalara hız verilmiştir. “İlköğretim okullarında yönlendirme sürecini araştırma projesi” kapsamında Almanya, İngiltere vb. Avrupa Birliği ülkelerinde yönlendirme sürecini inceleme çalışmaları sürdürülmüştür (MEB,2000:287). İlköğretimde; öğretim programlarına dayalı, öğrencinin ilgileri, istekleri, yetenekleri, akademik başarısı ve kişilik özellikleri ile sosyal, kültürel etkinliklere katılımı ve meslekleri tanınması bir bütünlük içinde ele alınarak üst öğrenime yöneltme amacıyla gerçekleştirilen “İlköğretimde Yönelme” çalışmaları neticesinde

Millî Eğitim Bakanlığı “İlköğretimde Yönelme Yönergesi”ni hazırlamıştır. Yönerge, Eylül 2003 tarih ve 2552 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Yönelme Yönergesi'ne göre anasınıfından başlamak üzere öğrencinin her kademedeki dersine giren öğretmenleri tarafından çoklu zekâ alanlarına ait yeteneklerinin, ilgilerinin ve kişilik özelliklerinin gözlemlendiği gözlem formları doldurulmaktadır. Sekizinci sınıf sonunda şube rehber öğretmenleri tarafından rapor haline getirilen gözlem sonuçları okul yönetimi, branş öğretmenleri, okul rehber öğretmeni, veli ve öğrenci görüşleriyle birlikte değerlendirilmektedir. Sonuç olarak öğrenci sekizinci sınıfın sonunda akademik, meslekî ve teknik veya güzel sanatlar eğitim programlarından birine yönlendirilmektedir. Söz konusu süreçte gerçekleştirilen etkinliklerde ne gibi sorunlarla karşılaşıldığının belirlenmesinin, yönlendirme sürecinin verimli geçmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle ilköğretim ikinci kademedeki çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurularak belirlenmesi araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci kademedeki çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Alt Problemler

1. Yönlendirme etkinliklerinde “öğrenciyi çok yönlü tanıma” boyutuna ilişkin görüşler araştırmaya katılan bireylerin;
 - Cinsiyetine
 - Görevine
 - Mezun olunan eğitim programına
 - Meslekî kıdemine
 - Branş öğretmenlerinin şube rehber öğretmenliği görevine
 - Branş öğretmenlerinin branşına

- Branş öğretmenlerinin yöneltme gözlem formunda doldurdıkları çoklu zekâ alanı değişkenine
 - Branş öğretmenlerinin branşlarının bir sınıf için haftalık ders saatine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Yönlendirme etkinliklerinde “işbirliği ve koordinasyon” boyutuna ilişkin görüşler araştırmaya katılan bireylerin;
- Cinsiyetine
 - Görevine
 - Mezun olunan eğitim programına
 - Meslekî kıdemine
 - Branş öğretmenlerinin şube rehber öğretmenliği görevine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Yönlendirme etkinliklerinde “yöneltme yönergesine uyum sağlama” boyutuna ilişkin görüşler araştırmaya katılan bireylerin;
- Cinsiyetine
 - Görevine
 - Mezun olunan eğitim programına
 - Meslekî kıdemine
 - Branş öğretmenlerinin şube rehber öğretmenliği görevine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

2003-2004 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Yöneltilme Yönergesi'yle yönlendirmenin, ana sınıfından başlayarak öğrenci hakkında öğrenimi boyunca yapılacak sürekli gözlem ve değerlendirmelere göre yapılacağı ve sekizinci sınıfa geldiğinde oluşturulan yöneltme öneri kurulu kararı ile gözlem ve değerlendirme raporları çerçevesinde üst öğrenim kurumu veya çalışma hayatına yönlendirileceği kararlaştırılmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, Yönelme Yönergesi temel alınarak Balıkesir İli Merkez İlköğretim Okulları ikinci kademedeki çoklu zekâ alanlarına ait yeteneklerin gözlenmesine dayalı yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin okul rehber öğretmeni, branş öğretmeni ve yönetici görüşlerini alarak mevcut durumu ortaya koymak, sorunlu görülen durumlara çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Çağdaş eğitimin vazgeçilmez parçası olan rehberlik etkinliklerinin nihaî/sonal amacı, öğrencinin tüm gizilgüçlerini, yeteneklerini ortaya koyarak kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Bireyin tercih ettiği ve çalıştığı meslek/iş veya üst öğrenim alanı ona kendini gerçekleştirme imkânı veren önemli bir durumdur. Bu nedenle öğrenciyi söz konusu tercihlere yönlendirme etkinliklerinin özenle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bireyin yetenek, ilgi ve kişilik özellikleriyle uyumlu etkinlikleri içeren meslek ve üst öğrenim kurumu, başarı ve mutluluğun temel şartlarından sayılmaktadır.

Sekiz yıllık ilköğretim süreci sonunda çocuk genel akademik veya meslekî eğitime yönelme durumunda olacaktır. Yani meslekî doğurgulara yol açacak eğitim tercihinin karar verme durumundadır. Ya da eğitime devam etmeyip çalışma hayatına erken girmek zorunda kalabilmektedir(Yeşilyaprak,2004:209). Bu nedenle ilköğretimdeki meslekî rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin incelenmesi kritik öneme sahip görülmektedir.

İlköğretimde yönlendirme etkinliklerinin incelenmesiyle ilgili alanda pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırma, 2003 tarihli Yönelme Yönergesi'ni temel alarak yapılan ilk çalışma olması nedeniyle önemli görülmektedir. Araştırma ayrıca ilköğretim ikinci kademedeki yürütülen mevcut yönlendirme etkinliklerine ait görüşlerin ortaya konulması, bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin getirilmesi, uygulamadaki öğretmen ve yöneticiler ile alan araştırmacılarına bilgi sunması bakımından da önemli görülmektedir.

Araştırmanın Sayıltıları

Bu araştırmanın sayıltıları şunlardır:

1. Ankete katılan yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenleri görüşlerini tarafsız şekilde ve içtenlikle belirtmişlerdir.
2. Araştırma anketi amacına hizmet eder niteliktedir.
3. Araştırma konusu hakkında literatür taraması ile ulaşılan kaynaklar kuramsal açıdan yeterlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

4. Araştırma okul rehber öğretmeni bulunan Balıkesir İli Merkez İlköğretim Okulları ile sınırlıdır.
5. Araştırma söz konusu ilköğretim okullarının ikinci kademe sınıflarında yürütülen yönlendirme etkinlikleri ile sınırlıdır.
6. Araştırma ilköğretim okul yöneticileri, okul rehber öğretmenleri ve branş öğretmenleri görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Meslekî Rehberlik: Bir bireyin kendi nitelik ve şartlarını kavrayarak onlara en uygun bir mesleği seçmesi, bu meslek için hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada başarıyla ilerlemesi için yapılan yardım etkinlikleridir (Tan,1992:122).

Yönlendirme: Öğrencilerin, ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerini dikkate alarak; olumlu bir benlik kavramı geliştirebilmelerine, seçeneklerden haberdar olmalarına, potansiyellerinin farkında olarak onu geliştirmeye çalışmalarına, bu doğrultuda kararlar alabilmelerine, aldıkları kararların sonuçlarını görebilmelerine ve sorumluluğunu almalarına yönelik bilimsel hizmetlerin düzenli ve sürekli bir biçimde verilmesidir (MEB,2003).

Okul Rehber Öğretmeni (Psikolojik Danışman): Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeldir (MEB,2001a).

Şube Rehber Öğretmeni: İlköğretim kurumlarında bir sınıfın rehberlik hizmetlerini yürüten ve rehberlik saatine giren sınıf rehber öğretmenidir (MEB,2001a).

Zekâ: Değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her bireyde doğuştan kendine özgü biçimde bulunan, kalıtım, kültür, çevre ve deneyim değişkenlerinin etkisiyle şekillenen ve geliştirilebilen yetenekler ve beceriler bütünüdür.

Yetenek: Herhangi bir davranışı öğrenebilmek için doğuştan sahip olunan gizilgücün (kapasitenin) çevre ile etkileşim sonucu geliştirilmiş ve yeni öğrenmeler için hazır hale getirilmiş kısmıdır (Bennett ve diğ.,1966; akt:Kuzgun (2004b:27)).

İlgi: Bir gizilgücün gerçekleştirilme dürtüsü ile başlayan ve özü gerçekleştirmenin yarattığı doyumla sonuçlandıkça güçlenen bir yöneliştir (Kuzgun,2004d:74).

Çoklu Zekâ Kuramı: Bilişsel bilim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden faydalanarak her bireyin zekâ düzeyinin özerk güçler ya da yetenekler grubu tarafından oluştuğunu ve sekiz zekâ/yetenek gücünün var olduğunu savunan kuramsal yaklaşımdır (Demirel, 2003:206).

BÖLÜM I

LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, araştırmayla ilgili kuramsal bilgilere ve konu ile ilgili araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

1.1 Rehberlikte Yönlendirme Etkinlikleri

Bireye ve onun büyümesine, gelişmesine yönelik uygulamaları içeren rehberlik hizmetleri en yaygın ve yoğun şekilde eğitim sistemi içerisinde ele alınmaktadır. Dolayısıyla rehberliğin kapsamını ve anlamını belirleme çabaları, rehberliğin eğitim içindeki yeri ve önemi ile birlikte sürdürülmüştür. Rehberliğin çok çeşitli tanımları yapılmakla birlikte tanımlarda birey, öğrenci-öğrenen, bireyin gelişmesi ve ihtiyaçları, bireyin gelişim görevleri, yetenekleri, bireyin benliği, çevre, gerçek durumlar, öğrenme, problem çözme, karar verme, plan yapma, yorum yapma, uyum sağlama, sistemli ve profesyonel yardım gibi terim ve kavramlar ortak olarak kullanılmaktadır. Rehberliğin en genel tanımlarından birini Özoğlu (1997:34) şöyle yapmaktadır:

“Rehberlik, bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinmelerini doyurmasında, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme bilgi ve becerisini kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal “gerçeği” içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürdürmesinde bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistematik yardım sürecidir.”

Bu tanım öğrencilerin yönlendirilmesi, yönlendirilmesi süreci içinde rehberliğin rolünü de vurgulamaktadır. Eğitim ve öğretim uygulamalarında yönlendirme, öğrencinin eğitim süreci içerisinde bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde yönelmesine yardımcı olmaktadır. Bu yönlendirme, öğrencinin kendisini bütünlüğü içinde tanımasına, meslek gelişimine ilişkin davranışlar kazanmasına, kararlar vermesine ve geleceği planlamasına yönelik bilimsel hizmetleri sürekli ve sistematik şekilde vermek üzere düzenlenen etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Özoğlu,1997:34).

Literatür incelendiğinde yönlendirme ile ilgili kavramsallaştırma sorunu dikkati çekmektedir. Genellikle devletin rapor, yasa ve yönetmeliklerinde “yöneltme” olarak adlandırılan bu kavramı, alan uzmanları “yönlendirme” olarak kullanmayı tercih etmektedirler. Çünkü ‘yöneltme’de sanki bir zorunluluk, dayatma ve birey yerine karar verme gibi rehberlik felsefesine uymayan ifade söz konusudur. Oysa “yönlendirme” daha çok bireye seçenekleri tanıtmaya, yol gösterme, bu konuda yardımcı olma gibi bir anlamı ifade etmektedir (Yeşilyaprak,2004:227).

Kepçeoğlu (1997:56)’na göre rehberlik beş boyut ölçüt alınarak aşağıdaki gibi listelenmektedir:

1. *Hizmetlerin verildiği birey sayısına göre:* bireysel rehberlik ve grup rehberliği,
2. *Kurum çeşitlerine göre:* eğitim, sağlık, sosyal yardım ve endüstri kurumlarında rehberlik,
3. *Öğretim kademelerine göre:* ilköğretimde, ortaöğretimde, yükseköğretimde rehberlik,
4. *Temel işlevlerine göre:* uyum sağlayıcı, yöneltici (yönlendirici), ayarlayıcı, geliştirici, önleyici, tamamlayıcı rehberlik,
5. *Problem alanlarına göre:* meslekî, eğitsel, kişisel rehberlik.

Rehberlik hizmetlerine bakıldığında yönlendirme hizmetini içerisinde barındırdığı görülmektedir. Rehberlik hizmetleri birbirlerini tamamlayıcı şekilde dokuz alanda yürütülmektedir. Bu rehberlik hizmet alanları ise şöyledir:

1. Psikolojik danışma hizmeti,
2. Oryantasyon (yeni ortama alıştırma) hizmeti,
3. Bireyi tanıma hizmeti,
4. Bilgi toplama ve yayma hizmeti,
5. Yönelme ve yerleştirme hizmeti,
6. İzleme ve değerlendirme hizmeti,
7. Müşavirlik (konsültasyon) hizmeti,
8. Araştırma ve geliştirme hizmeti,
9. Çevre/veli ile ilişkiler (Yeşilyaprak,2004:9).

Yönlendirme hizmetlerini diğer hizmet alanlarından soyutlamak mümkün değildir. Bireyin kendine uygun bir üst öğretim kurumuna, mesleğe ya da işe yönlendirilmesi için onu tüm yönleriyle tanımak gereklidir. Ayrıca, birey hakkında çeşitli test ve envanterlerle toplanan bilgilerin ona iletilmesine de ihtiyaç vardır. Çünkü bireye dışarıdan, baskı ile yapılan yönlendirme çağdaş rehberlik anlayışına aykırıdır. Bireyin kendini tanmasına yardımcı olunmalı ve kendisi hakkında elde ettiği bilgileri sentezleyerek özgür iradesiyle seçim yapmasına saygı duyulmalıdır. Tüm bu hizmetlerin etkili biçimde yürütmesi için öğrencinin öğretmenleri, okul rehber öğretmeni, okul yöneticileri, velileri birbiriyle ve çevredeki kurumlarla iletişim ve işbirliği içerisinde olmalıdır.

Rehberlik hizmet alanlarından yönlendirme ve yerleştirme hizmetleri, öğrencinin kendine uygun eğitim kurumuna, branşa, mesleğe ya da işe yönelmesi ve o konuma yerleşmesi için yapılan planlı yardım etkinlikleridir. Ayrıca öğrencinin okul içi ya da okul dışında bir sosyal etkinliğe yönelmesi, psikolojik danışma hizmetinden yararlanması için teşvik edilmesi, seçmeli derslerden kendi gelişimine katkı sağlayacak alanları seçmesi, eğitimi sırasında uygun kısa süreli iş, staj, uygulama alanlarına yönelmesine ve yerleşmesine yardımcı olan etkinlikleri de içermektedir (Yeşilyaprak,2004:13).

Yönlendirme hizmetinin kapsamına bakıldığında eğitsel, meslekî ve sosyal yönlendirmelerden bahsedilebilir. Eğitsel yönlendirme, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenimiyle ilgili karşılaştığı sorunları çözmesine yardım etme ve kendisine uygun üst öğrenim kurumlarını tanıttırma etkinliklerini içermektedir. Meslekî yönlendirme ile öğrencinin kendi özellikleri ve potansiyellerini tanınması, meslek/iş alanlarını incelemesi, kendine en uygun meslek alanını seçmesi ve bu meslek/iş alanında çalışırken başarılı olması için yardım edilmektedir. Sosyal yönlendirme ise, öğrencinin kendini psiko-sosyal bir varlık olarak algılaması ve bu gerçeklik içerisinde öz-benliğini kabul etmesine, yaşadığı fiziksel ve sosyal çevresini tüm yönleriyle tanınmasına ve potansiyellerini bu çevrede en iyi şekilde ortaya koymasına yardımcı etkinliklerden oluşmaktadır.

1.2 İlköğretimde Meslekî Rehberlik

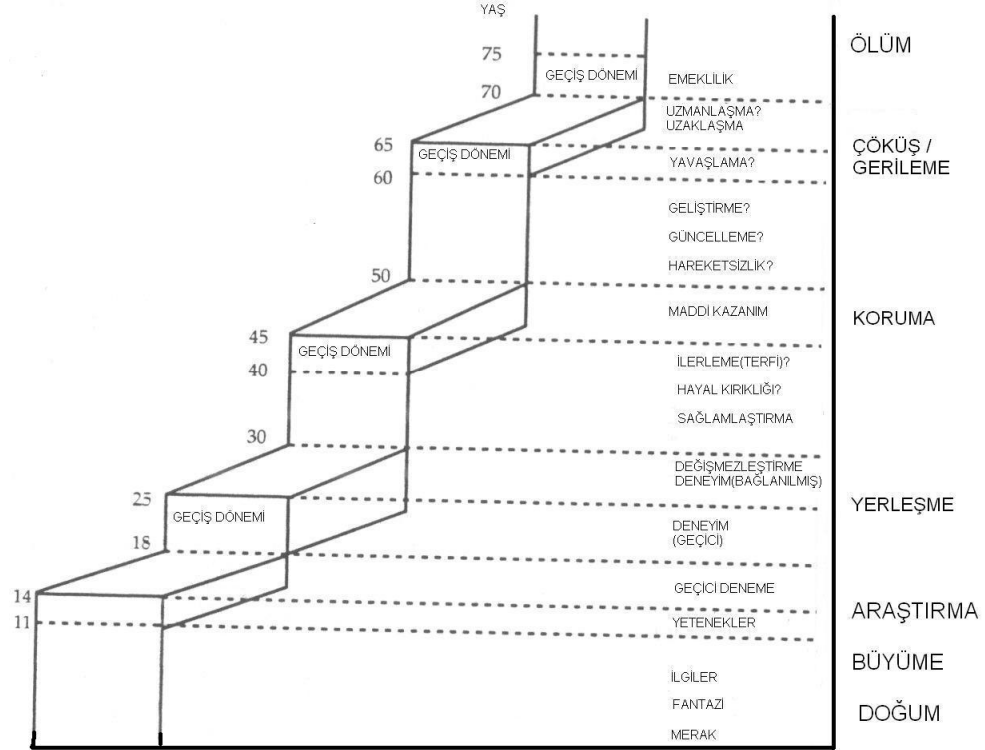
Problem alanına göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri birbiriyle iç içe bulunan meslekî rehberlik, eğitsel rehberlik ve kişisel rehberlik olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Dolayısıyla PDR'yi sadece aşağıda açıklanan öğrenciyi üst öğrenime ve meslek alanına yönlendirmenin temel dayanağını oluşturan meslekî rehberlik çalışmaları olarak görmek doğru değildir. Çünkü birey için kaygı kaynağı olan her problemin, ağırlıkları farklı olsa da, hem kişisel, hem meslekî, hem de eğitsel boyutları vardır. Örneğin üst öğrenim alanı veya meslek seçimi ile hiç ilgisi bulunmayan bir eğitsel problem, yine meslekî ya da eğitsel boyutu bulunmayan bir kişisel öğrenci problemi düşünmek imkânsızdır. Ancak kurumdan kuruma, okuldan okula bu hizmetlerin uygulamadaki ağırlıkları değişebilmektedir (Kepçeoğlu,1997:62).

Meslekî rehberlik hizmetleri günümüzde, çocuklukta bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya dek geçen gelişim süreci boyunca, her dönemdeki meslekî gelişim görevlerinin sağlıklı bir şekilde başarılması için yapılan yardım hizmetleridir. Meslekî rehberlik çalışmaları ilköğretim döneminde anlamlı bir yere sahiptir. Meslekî gelişim ile ilgili yapılan araştırmaların bulguları (House ve diğ.1973) yaşam boyu süren meslekî gelişim sürecinde çocukluk döneminin çok önemli olduğunu göstermektedir. Yine, temel eğitim döneminde gerçekleşecek meslekî gelişim görevlerinin, meslekî gelişim sürecinin sonraki aşamalarını diğer dönemlere kıyasla daha çok etkilediği araştırma sonuçlarında ortaya çıkmaktadır

Bireyler hayatları boyunca farklı görevlerle karşılaştıkları çeşitli meslekî gelişim evrelerinden geçmektedirler. Uzmanlar tarafından meslekî gelişim dönemleri ile ilgili birçok teori öne sürülmüştür. Örneğin, Ginzberg (1972), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin de bulunduğu 11 ve 17 yaş arası geçici dönem olarak adlandırmış ve bu dönemi 11-12 yaş arası “ilgiler, 12-14 yaş arası “kapasite (yetenekler)”, 14-16 yaş arası “değerler” ve 16-18 yaş arası “geçiş” olmak üzere dört evreye ayırmıştır. Burada ilgiler ve kapasite meslekî gelişimin ilk evreleridir. Geçici dönemde öğrenciler ilgilerini, yeterliklerini keşfetmeye çalışırlar. Karar verme becerilerini geliştirirler, bireysel,

eğitimsel, ekonomik ve meslekî farkındalıklarını oluştururlar (Herring,1998:75). Şekil 1’de Super’in yaşam boyu devam eden meslekî gelişim dönemleri ile alt evreleri görülmektedir.

Şekil 1: Meslekî Gelişim Dönemleri ve Alt Evreleri



Kaynak: Super (1990), akt: Osborne ve diğ. (1997:4).

Şekil 1’deki basamaklar ergenlik dönemine kadar Ginzberg ve arkadaşlarının belirlediği meslekî gelişim basamaklarına büyük ölçüde uymaktadır. Ancak Super meslek gelişimini bir mesleği seçip ona yerleşmekle sınırlamayıp, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak açıklamaktadır. Super’in meslek gelişimini doğum, büyüme, araştırma, yerleşme, koruma, çöküş/gerileme ve ölüm olarak 7 temel döneme ayırmaktadır.

Şekil 1’de ilköğretim öğrencilerinin yaş itibariyle (0-14 yaş) meslekî gelişim dönemlerinden büyüme dönemine dahil oldukları görülmektedir. Bu dönemin başında

(4-10 yaş) fantezi (hayali) ihtiyaçlar önemli olmakla birlikte giderek ilgiler ve kapasite (yetenekler) daha önemli olmaya başlar. Çocuk yeteneklerini geliştirir, çok çeşitli kimselerle etkileşimlerde bulunur, neler yapabileceği hakkında fikir geliştirir, ne olmak istediğini düşünür, bir çok meslek hakkında kavramlar kazanır. Çocuk doğumdan itibaren çevresiyle etkileşimde buldukça kendisi hakkında da kavramlar geliştirir; öz (benlik) kavramı ile meslek kavramları arasında ilişkiyi kurmaya başlar, bu dönemin meslekî gelişim amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır (Kuzgun,2000:131; Yeşilyaprak,2004:199).

İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin meslekî rehberlik çerçevesinde gerçekleştirmeleri beklenen amaçları ve yeterlik alanları şunlardır:

6-8. Sınıflar Genel Amaçlar

- Kişisel özelliklerin, ilgilerin, yeteneklerin ve becerilerin farkına varma
 - İş dünyasına ilişkin farkındalık geliştirme ve farklılıklara saygı duyma
 - Okul performansı ve gelecek seçimleri arasındaki ilişkiyi anlama
 - Çalışmaya ilişkin pozitif bir tavır geliştirme
-

Meslekî Yeterlik Alanları

6. sınıf öğrencileri,

- Geçici iş ilgilerini ve becerilerini tanımlayabilir
- Karar verme öğelerini listeleyebilir
- Ailesinin işinin evdeki hayatı nasıl etkilediğini tartışabilir
- İlgileri ve yetenekleri arasındaki ilişkiyi göz önünde tutabilir
- Kendi kişisel güçlerini ve zayıflıklarını tanımlayabilir

7. sınıf öğrencileri,

- Geçici meslekî ilgiler tanımlayabilir ve onları gelecek planlamasıyla bağdaştırabilir
- Okul performansı ve ilgili kariyer planları arasındaki bağlantıyı görebilir
- Meslekî araştırma ve bilgi için gerekli kaynakları tanımlayabilir

8.sınıf öğrencileri,

- Değerlendirme araçlarının sonuçlarını kullanarak belirgin meslekî ilgi ve yeteneklerini tanımlayabilir
- Eğitimsel tercihleri yaparken gelecek meslekî planları göz önünde tutabilir
- Mevcut becerilerini, yeteneklerini ve ilgilerini tanımlayabilir
- Meslekî araştırma ve bilgi için gereken kaynakları kullanabilir (Paisley;Hubbard,1994:218-221).

Meslekî rehberlik açısından ilköğretim ikinci kademe ve bu kademedeki meslekî amaçların ve yeterliliklerin gerçekleştirilebilmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu dönem genel eğitim ile uzmanlaştırılmış eğitim arasında bir geçiş dönemi olduğu gibi aynı zamanda çocukluk ile yetişkinlik arasında yaşanan bir geçiş dönemidir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri meslekî olgunluk, ilgiler, değerler ve yetenekler bakımından geniş bir dağılıma sahiptirler ve bu öğrencilerin bireysel farklılıklarına yer verebilmek için çok çeşitli metotlara ihtiyaç vardır. Bu dönemdeki öğrencilere dönük meslekî rehberlik programları, öğrencilerin mevcut gelişim dönemlerine uygun, kafalarını meşgul eden konularla ilgili bir şeyler bulabilecekleri geniş deneyim ve fırsat çeşitliliği sunmalıdır. Bu tür programlar öğrencilere onların kim olmaya başladıkları, ne türlü fırsatların önlerinde açık bulunduğu ve başkalarıyla ne tür ilişkiler içerisinde oldukları konusunda geribildirim vermelidir. Öğrencilerin yeni deneyimler yaşamaları ve bu deneyimlerin hayatlarındaki anlamı üzerinde düşünmeleri için yer ve zamana ihtiyaçları vardır. Çünkü öğrenciler bu dönemde yeteneklerini göstermek ve aktif olmak istemektedirler. Anlamlı bir şekilde yer alabilecekleri etkinlikler sunan ve becerilerini kullanabilecekleri fırsatlar araştırmaktadırlar (Herr; Cramer,1996:381).

Meslek seçiminde bireyin farklı etkinlikler ile kendisini çok yönlü tanıması gerektiği gibi, mesleklerle ilgili bilgi sahibi de olması gerekmektedir. Haris ve Wallin (1978), rasgele üç gruba ayrılmış 133 (63 kız, 70 erkek) yedinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada meslekî bilginin meslekî tercihleri etkileyip etkilemediğini incelemişlerdir. Her üç gruba da farklı düzeylerde bilgi verilmiştir. Araştırma sonuçları “yedinci sınıf öğrencilerinin meslekî ufukları, onlara meslekî gereksinimler, görevler,

çalışma şartları ve fırsatlar hakkında bilgi verilerek genişletilebilir” fikrini desteklemiştir. İş çeşitleri ile bunlar için gerekli eğitimler ve bu işlerin potansiyel kazanımları hakkında en ayrıntılı şekilde bilginin verildiği grup c öğrencilerinin, diğer iki grup öğrencilerinden daha geniş dağılıma sahip meslek alternatiflerini göz önünde bulundurdukları görülmüştür (Herr; Cramer,1996:404).

Meslekî rehberlik çalışmaları kapsamında ilköğretimi bitiren öğrencinin devam edeceği üst öğrenim alanının seçimi oldukça önemlidir. Günümüzde ilköğretimden sonra devam edilebilecek üst öğrenim programları temelde, genel akademik eğitim ve meslekî ve teknik eğitim veren programlar olarak ikiye ayrılmaktadır. İlköğretimde Yönelme Yönergesi (MEB,2003)’nde ayrı olarak ele alınıp öğrencilerin yönlendirildiği güzel sanatlar eğitim programı ise yükseköğretime hazırlayan genel akademik ortaöğretim sistemi içerisinde yer almaktadır. İlköğretim mezunu bir çocuğun tercih edebileceği eğitim seçenekleri;

- a. Sadece yüksek öğretime hazırlayan, genel akademik eğitim veren ortaöğretim kurumları,
- b. Hem mesleğe hem yüksek öğretime hem de iş alanlarına hazırlayan, meslekî ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları,
- c. Ortaöğretime gitmeden bir mesleğe ve iş alanına hazırlayan, çıraklık eğitimi ile meslekî ve yaygın eğitim veren eğitim kurumlarıdır (MEB,1998:42).

İlköğretim sonunda seçilen üst öğrenim programları, öğrenciler tarafından fark edilmese de, birçok öğrenci için meslek öncesi seçimlerdir. Bu eğitimsel kararlar, daha sonra tekrar gözden geçirilebilir olmalarına rağmen, oldukça büyük önem arz eder. Öğrenciler üst öğrenim programlarına yerleştiklerinde, bilseler de bilmeseler de, belli iş alanlarının ve eğitim programlarının dışında kalma olasılıklarını artırmaktadırlar. Dolayısıyla meslekî rehberlik etkinliklerinin ilköğretim okullarında etkin biçimde yürütülmesi, gelişimsel bir süreç içerisinde ele alınarak süreklilik göstermesi gerekmektedir (Herr; Cramer,1996:382).

1.3 İlköğretimde Meslekî Rehberlik ve Yönlendirmenin Önemi

Sekiz yıllık ilköğretim sonunda öğrencinin, ortaöğretime devam edip etmeyeceği, ederse hangi alana yöneleceği meslekî gelişim sürecinde en kritik kararlardan biridir (Yeşilyaprak,2004:227). Okuyup kendine bir hayat yolu çizmek isteyen ilköğretim mezunu bir çocuk, birbirinden farklı amaçları olan ve farklı yetenek, ilgi ve kişilik özellikleri isteyen okullar hakkında bilgi edinip kendisine en uygun olan birine girebilmek için yardıma ihtiyaç duymaktadır. Üstelik öğrencinin kendi isteği ile ailesinin önerisi veya öğretmenlerinin dileği birbirlerinden farklı üst öğrenim alanları olabilir. Bu farklı istek ve öneriler arasında öğrenci ikilemde kalabilir (Tan,1992:92). Dolayısıyla, öğretmen, ebeveyn ve toplum tarafından meslekî rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin bu noktadaki işlevi çok daha önemli görülmektedir.

Teknolojinin ilerlemesi, çocuk emeğinden yararlanma ihtiyacının ortadan kalkmasını sağlamış, buna karşılık meslekî etkinliklerin karmaşık olduğu iş dünyasına tutunabilmesi için çocuğun mümkün oldukça çok zengin bilgi ve beceri ile donatılması gereği ortaya çıkmıştır. Türkiye’de zorunlu temel eğitim süresinin 8 yıla çıkarılması ise öğrencinin bilgi ve becerilerinin çeşitlenmesi, yeteneklerinin daha belirgin bir biçimde anlaşılması, ilgilerinin fark edilmesi ve karar verme becerisinin geliştirilmesi için eğitimcilerle biraz daha süre sağlamıştır (Kuzgun,2004a:18). Nitekim toplumlar geliştikçe bireylerine sağladıkları temel eğitim süresinin uzamakta olduğu görülmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim süreleri; 8 ülkede 8 yıl, 9 ülkede 9 yıl, 12 ülkede 10 yıl, 2 ülkede 11 yıl ve 3 ülkede de 12 yıldır (MEB,1996:102).

16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanun ile kabul edilen sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim ile ilköğretimde okullaşma oranı 1999-2000 öğretim yılı başında, sayısal verilere bakıldığında üç yılda yaklaşık %10’luk bir artışla %98’e ulaşmıştır (MEB,2000:101). İlköğretime gittikçe artan bu istek, her çeşitten çocuğu okula getirmektedir. Öğrencilerin kimi zengin kimi fakir ailedendir. Kimi hızlı kimi yavaş öğrenir. Kimi resme ilgilidir. Kimi matematikten hoşlanır. Kimi müzik yeteneğine sahiptir. Kimi dili çok iyi kullanır. Bütün bu çeşitli sosyo-ekonomik-kültürel gruplardan gelen ve çok çeşitli yetenek, ilgi ve kişilik yapılarına sahip olan bu çocukların ihtiyaç ve

problemleri de kendilerine özgüdür. Çocukların yetenek, ilgi, kişilik yapısı, ihtiyaç ve problemleri eski okullarda görüldüğünden daha geniş bir alana yayılmaktadır (Tan,1992:94-95).

Bu geniş dağılımı kalkınma çabasında olan toplumlar en iyi şekilde değerlendirmek zorundadırlar. Doğru ve gerçekçi bir değerlendirme süreci sonucunda ilköğretim öğrencilerini kendilerine uygun üst öğrenim ve meslek alanlarına yönlendirmek gerekmektedir.

Demokrasi her bireye kendi yetenekleri içinde en iyi şekilde gelişme imkanı sağlar. Demokraside feda edilebilecek tek bir kişi yoktur. Herkesin toplumda diğer bireyler ile uyum içinde yaşayacağı, kendine göre bir yeri vardır. Karmaşık toplum hayatı içinde bireyin kendisi ve toplumu için en uygun uyumu yapıp en uygun tarafa yönelebilmesi işi, gençliğin eğitim ve öğretim sorumluluğunu üzerine almış alan okulların inisiyatifindedir. Gençlerin, kendilerine en uygun öğrenim dalına girmeleri, uygun meslekleri seçebilmeleri, demokratik düzenin yaşama alışkanlık ve ideallerine sahip yetişebilmeleri demokratik eğitimin temel amaçlarındandır. Bu amaçlara erişebilmek için her bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, kişilik yapısını, ülkülerini, maddi ve manevi imkanlarını tanıması gereklidir (Tan,1992:98). Dolayısıyla demokratik eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmek için sorunsuz bir şekilde yürütülecek meslekî rehberlik ve yönlendirme hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde eğitim gören çocukların birçoğu ilköğretimden sonra bir üst öğrenime devam etmeyip hayata atılmaktadırlar. Dolayısıyla meslekî rehberlik ileri zamanlara bırakılırsa, ilköğretim sonrası okuldan ayrılanlar iş dünyası ve meslekler hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadan hayata atılmış olacak ve tanımadığı iş dünyasında kaybolup gidecektir. Bu toplumsal özellik meslekî rehberliğin ilköğretimde, özellikle ilköğretim ikinci kademedeki yapılmasını gerekli kılmaktadır (Koç ve ark.,2003:22).

Kişilik, zekâ ve yetenek alanlarında birbirinden farklı özelliklere sahip bireyler, bu özelliklerini göz ardı eden standart bir eğitim sürecine dahil edildiklerinde beklenen

başarıyı gösteremeyeceklerdir. Her bireyin; ilgi, istek ve yeteneklerine uygun bir alan ve eğitim programı vardır. Bu anlayış bireysel potansiyelin çeşitli yönlerden birey ve toplum için en uygun şekilde geliştirilmesine yönelik olup, kalkınma, zenginleşme, daha fazla gelir, daha iyi iş sağlamayı amaçlamaktadır. Bu da çocukların ve gençlerin akademik başarıları, yetenekleri, ilgileri, kişilik özellikleri doğrultusunda çeşitli programlara yönlendirilerek yetiştirilmeleriyle sağlanabilir. Dolayısıyla eğitim sisteminin önemli değişkenlerinden olan yönlendirme sürecinin birey ve toplum yaşamındaki önemi yadsınamaz (Arslan&Kılıç,2000:7).

1.4 İlköğretimde Yönlendirme Programları

İlköğretim okulları, ilk ve ortaokulların tümünü temsil eden sekiz yıllık “Temel Eğitim” okullarıdır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası (1994) ile 6-14 yaş grubunun okula devam etmeleri zorunluluğu getirilmiştir. 4306 sayılı yasa (1997) ile ise, ilköğretimin sekiz yıllık öğretim yapan okullardan oluştuğu; ilk beş yılın (1-5. sınıflar) birinci kademe, son üç yılın (6-8.sınıflar) ise ikinci kademe olarak ele alınması vurgulanmıştır.

Öğrencinin büyüme ve gelişme süreci içerisinde eğitimde esas alınması gereken öncelikli amaçlar bulunmaktadır. Bu amaçlar öğrencinin;

- kişisel- sosyal,
- eğitsel ve
- meslekî gelişim alanlarındaki temel ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir.

Bu üç alanda yaşanan gelişim, özellikle anaokulu ve ilköğretim dönemlerinde çok kritik bir öneme sahiptir. Çünkü bu gelişim alanlarında kazanılacak yeterlik ve tutumlar öğrencinin tüm hayatını, başarı ve mutluluğunu belirleyici etkiye sahip bulunmaktadır (Yeşilyaprak,2004:207-208).

İlköğretim döneminde öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı olarak, farklı yeterlik alanlarında gerçekleştirmeleri gereken bazı gelişim görevleri bulunmaktadır.

İlköğretim dönemine ait bahsedilen bu görevler “gelişimsel yaklaşım” içinde ele alınmalıdır. İlköğretim Rehberlik Programlarının içeriğine alt yapı oluşturan bu gelişim görevleri ilköğretim birinci kademe öğrencileri için şöyle belirtilmektedir:

- Büyük ve küçük kaslarını kullanmayı öğrenme,
- Çeşitli oyunlar ve devinimsel etkinliklerde beceri kazanma,
- Kuramsal kurallara uygun davranmayı öğrenme,
- Yaşlılarıyla iyi geçinme ve kişiler arası ilişki becerilerini geliştirme,
- Anne-baba dışında başka yetişkinlerle ilişki kurabilme,
- Bedenini olumlu/olumsuz yönleriyle tanıma ve kabul etme,
- Cinsiyetini kabullenme ve cinsiyetine uygun rolleri benimseme,
- Değer verdiği yetişkinleri model alarak toplumsal ve meslekî rolleri geliştirme,
- Okuma, yazma ve matematik ile ilgili temel becerileri kazanma,
- Karar verme, sorumluluk alma konularında kişisel bağımsızlığını kazanmaya başlama,
- Vicdan ve değerler sistemi geliştirme (Havighurst, 1972; Akt:Yeşilyaprak, 2004:43).

İlköğretimin birinci kademesinde esas alınan yeterlik alanları ilköğretim ikinci kademe için de geçerli olmaktadır. Çocukluktan ergenliğe geçiş dönemi olan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, fizyolojik olarak durgunluk, psikolojik olarak olumsuzluk yaşamaktadırlar. Bu çağda beklenen gelişim görevleri ise şöyledir (Havighurst, 1972; Akt:Yeşilyaprak, 2004:44):

- Bedenine karşı iyi bakım ve sağlıklı tutum alışkanlıkları geliştirme,
- Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurma,
- Akranları arasında değer gören becerileri kazanma,
- Cinsel dürtülerini yönetmeyi öğrenme,
- Cinsel kimliğine ait rolleri benimseme,
- Kendine özgü bir değerler sistemini araştırma,
- Soyut düşünme yeteneğini geliştirme,
- Gelecek hayatını düşünme, bir mesleğe yönelip hazırlanmaya başlama,

- Fiziksel ve sosyal çevreye uyumu öğrenme,
- Dilin yazılı sembollerini kullanma becerisi geliştirme,
- Karşı cinsle arkadaşlık ilişkilerini deneme, evlilik görevine hazırlanma,
- Akranlarıyla ilişkilerinde uyumlu olma, kendi cinsinden yaşlılarıyla özdeşim kurma.

Öğrencilerin özellikle eğitsel ve meslekî gelişim açısından yeterliklerini dikkate alan rehberlik hizmet alanı yönlendirmedi. İlköğretimde uygulanan yönlendirme programlarının amacı, öğrencilere meslekleri tanıtmak, kendi ilgi ve yeteneklerini tanımalarına fırsat verecek eğitim yaşantıları sağlamak, ilköğretim sonrasında devam edecekleri üst öğrenim programları, iş/meslek alanları hakkında bilgilendirerek doğru ve isabetli seçim yapmalarını sağlamaktır. Bu seçimleri ülkenin ihtiyaç ve koşullarını da dikkate alarak gerçekleştirmeye yardımcı olmak diğer önemli bir noktadır.

Türk Millî Eğitim Sisteminde yönlendirme etkinlikleri genellikle rehberlik programları aracılığıyla verilmeye çalışılmaktadır. Her yıl eğitim- öğretim yılı başında Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim okulları rehberlik hizmetleri çerçeve programlarını belirleyerek illere göndermekte, İl Millî Eğitim Müdürlükleri de okullara ulaştırmaktadır. 2004-2005 öğretim yılı sonu Balıkesir ili okul rehberlik hizmetleri faaliyetleri rapor sonuçları özetine göre merkez/merkez köy ilköğretim okullarında meslekî rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan etkinliklerin özeti aşağıdaki gibidir:

“2004-2005 Öğretim yılında Merkez ilköğretim okullarında Mesleki rehberlik amacıyla Akademik Benlik Kavramı ve Mesleki Eğilim Envanteri uygulanmış olup aynı zamanda , öğrencilerin mezun olduklarında okul ve alan seçiminde yardımcı olmak amacıyla üst öğretim kurumlarına okul ziyaretleri planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Buna göre sayısal veriler:

Sekizinci sınıfta okuyan 1615 öğrenciye Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, 499 öğrenciye Mesleki Eğilim Envanteri, 214 öğrenciye Temel Kabiliyetler Testi 7-11 uygulanmış ayrıca 566 öğrenciye de Temel Yetenek alanlarının belirlenmesi amacıyla TYT 6-8 testi uygulanmıştır. 3089 öğrenciye üst öğrenim kurumlarını tanıtmak için geziler düzenlenmiştir. 10745 öğrenciye “Sınav Kaygısı ve baş etme Yolları”, 6044 öğrenciye de “Meslekler ve Meslek

Seçimi” konularında seminer, 3142 veliye ise üst öğrenim olanaklarının tanıtımı amacıyla konferans verilmiştir.”

2005-2006 öğretim yılı Balıkesir İli İlköğretim Okulları Rehberlik Hizmetleri Çerçeve programında ise “meslekî rehberlik ve yönlendirme” ile ilgili sayılabilecek aşağıdaki konular yer almaktadır.

- **Eylül** : İlköğretim Okulları, derslerin öğretim programlarında yer alan ve değerlendirme etkinlikleri içerisinde geçen öğrenci gözlem formu, kendini değerlendirme formu, küme (grup) değerlendirme formlarının sınıf ve branş öğretmenleri tarafından doldurulmasına yönelik kararların alınması için sınıf ve zümre öğretmenler toplantılarında bu konunun gündeme getirilmesi, öğrencilerin (özellikle anasınıfı ve 1. sınıfa yeni başlayanların) okula uyum sorunlarını en aza indirgeyecek oryantasyon çalışmalarının yapılması, sınıf öğretmenleri ile her ay düzenli olarak toplanılarak rehberlik çalışmalarının değerlendirilmesi, yapılan bütün çalışmalarda öğrenci gelişmelerinin izlenmesi, yetiştirme yurtlarında kalan öğrencilerin tespit edilmesi, bilgi toplanması ve psiko-sosyal destekte bulunulması.

- **Ekim** : Problem tarama listesinin uygulanarak tespit edilen problem alanlarına göre grup rehberlik çalışmalarını belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması, yaratıcılığı geliştirme, düşünmeyi öğrenme kendini ifade edebilme grup çalışmalarına yönelik etkinlikler, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile koordineli olarak TKT (Temel Kabiliyetler Testi) 7-11 ve TYT (Temel Yetenekler Testi) 6-8 uygulamaları, sorumluluk eğitimi : “Hayır” ve “sınırlılıkları” belirleme, bir meslek sahibi olmanın önemi ve değişik mesleklerin özellikleri iş ve özel yaşam arasındaki ilişkiyi ve değişik mesleklerin farklı becerilerle ilişkili olduğunu kavramaya yönelik grup rehberlik etkinlikleri düzenlenmesi, aile eğitimi seminerleri, rehber öğretmeni bulunan tüm okullarda “**psikososyal okul projesiyle**” ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 26.03.2004 tarih ve 1265 sayılı emirleri doğrultusunda Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile koordineli bir şekilde Psikososyal eğitim çalışmalarının yapılması.

- **Kasım** : Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin bilgilendirilmesi, problem tarama listesi sonuçlarına göre alınmış olan tedbirlerin uygulamalarının ve öğrenci gelişmelerinin kontrol edilmesi, sorumluluk eğitimi : “Hayır” ve “sınırlılıkları” belirleme, bir meslek sahibi olmanın önemi ve değişik mesleklerin özellikleri iş ve özel yaşam arasındaki ilişkiyi ve değişik mesleklerin farklı becerilerle ilişkili olduğunu kavramaya yönelik grup rehberlik etkinlikleri düzenlenmesi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile koordineli olarak TKT 7-11 ve TYT 6-8 uygulamaları, verimli ders çalışma konularında öğrenci ve öğretmenlere bilgi verilmesi, psikososyal eğitim çalışmalarının yapılması.

- **Aralık** : Başarısızlık nedenleri ile ilgili grup rehberlik çalışmasının yapılması ve başarısızlık nedenleri envanterinin uygulanması, düşünmeyi öğrenme, öğrenme biçimleri, düşünme becerileri, eleştirel düşünme konularına yönelik olarak grup rehberlik etkinliklerinin yapılması , erinlik ve ergenlik döneminin sosyal, kültürel, duygusal gelişimi ile ilgili grup rehberliği ve veli konferansı düzenlenmesi, mesleki seçenekler arasından ilgi ve yeteneklerini de dikkate alarak geçici bir tercih yapabilme, verimli ders çalışma konularında öğrenci ve öğretmenlere bilgi verilmesi, Sorumluluk eğitimi : “Hayır” ve “sınırlılıkları” belirleme, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile koordineli olarak TKT 7-11 ve TYT-6-8 uygulamaları, psikososyal eğitim çalışmalarının yapılması

- **Ocak** : Karar verme sürecini ve mesleki karar verme aşamalarına yönelik grup rehberlik çalışmalarının yapılması , zümre öğretmenler kurulu toplantısında I. Dönem çalışmalarının değerlendirilmesi, verimli ders çalışma konularında öğrenci ve öğretmenlere bilgi verilmesi sorumluluk eğitimi : “Hayır” ve “sınırlılıkları” belirleme, aile eğitimi seminerleri, I. kanaat döneminde gerçekleştirilen psikososyal eğitim çalışmalarına ait raporun hazırlanarak Rehberlik ve Araştırma Merkezine gönderilmesi.

- **Şubat** : Okul Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu toplantısında II. dönem çalışmaları hakkında bilgi verilmesi, mesleki rehberlik çalışmalarına devam edilmesi, sorumluluk eğitimi : “Hayır” ve “sınırlılıkları” belirleme, mesleki tercih ve

yönelimlerin belirlenmesi için Akademik Benlik Kavramı Ölçeğinin uygulanması, aile eğitimi seminerleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile koordineli olarak TKT 7-11 ve TYT 6-8 uygulamaları, psikososyal eğitim çalışmalarının yapılması.

- **Mart** : Üst eğitim kurumlarını tanıma ve başvuru koşulları ile ilgili mesleki rehberlik çalışmaları, bireysel farklılıklar, demokrasi, hoşgörü ile ilgili grup rehberlik çalışmaları düzenlenmesi (eğitici drama ile canlandırılarak sergilenmesi), sınav stresi ve kaygısı ile ilgili bireysel ve grup rehberlik etkinlikleri yapılması, sorumluluk eğitimi : “Hayır” ve “sınırlılıkları” belirleme, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile koordineli olarak TKT 7-11 ve TYT 6-8 uygulamaları, psikososyal eğitim çalışmalarının yapılması.

- **Nisan** : Öğrencilerin sınıflarda soru sormaktan çekinme nedenleri üzerine grup rehberlik çalışmalarının yapılması, çevresindeki insanlara (aile, öğretmen, arkadaş) duygu ve düşüncelerini rahat ifade edebilme ile ilgili grup rehberlik çalışmalarının yapılması, sınav stresi ve kaygısı ile ilgili bireysel ve grup rehberlik etkinlikleri yapılması, mesleki rehberlik çalışmalarına devam edilmesi, psikososyal eğitim çalışmalarının yapılması.

- **Mayıs** : Toplu dosyaların düzenlenmesi, öğrencilerin boş zamanlarını daha verimli kullanabilmeleri için gerekli çalışmaların yapılması, kişisel problemlerini etkili bir şekilde çözebilmeye yönelik grup rehberlik etkinlikleri yapılması, sorumluluk eğitimi : “Hayır” ve “sınırlılıkları” belirleme, aile eğitimi seminerleri, psikososyal eğitim çalışmalarının yapılması.

- **Haziran** : Okul rehberlik servislerinin yıl sonu raporunun yeni öğretim yılında hazırlanacak rehberlik hizmetleri çerçeve programına ışık tutacak şekilde çalışmaların ayrıntılı olarak forma uygun hazırlanması ve okul yönetimi aracılığı ile Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'ne gönderilmesi, zümre öğretmenler kurulu toplantısında kaynaştırma programına alınan öğrenciler ve özel eğitime muhtaç çocuklar kapsamına giren üstün yetenekli öğrenciler için yapılan çalışmaların rapor halinde

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğüne gönderilmesi, II. kanaat döneminde gerçekleştirilen psikososyal eğitim çalışmalarına ait raporun hazırlanarak Rehberlik ve Araştırma Merkezine gönderilmesi.

Ekim ayı içerisinde öğrencilerde mesleki olgunluklarının gelişimine yardımcı olacak rehberlik çalışmalarına başlanması gerekmektedir. Bu çalışmalar diğer aylara da yaygınlaştırılmalıdır. Anasınıf ve 1., 2., sınıf öğrencilere meslekler ve rollerini tanıtıcı ödev ve drama, meslek bulmacaları çalışmaları yanında diğer sınıflarda mesleklerin işlevleri konularında etkinliklere de yer verilmelidir.

Bu çerçeve programında, genellikle üst öğretim kurumlarına yapılan okul ziyaretleri Nisan ve Mayıs ayı içerisinde yapılmasına rağmen, özellikle 8. sınıf öğrencilerinin motive edilmesi, amaç ve hedeflerini daha önce belirlemelerine yardımcı olmak amacıyla bu gibi üst öğretim kurumlarının tanıtımına Ekim ayı içerisinde yer vermenin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ülkemizde ve dünyada gelişen ve önem kazanan meslekleri araştırarak sınıfa tanıtımları sağlanabileceği düşüncesiyle;

- Meslek günlerinin planlanması,
- Kurum ve kuruluşlara ziyaretler,
- “Meslek Seçmek Hayat biçimini seçmektir” konulu grup çalışmalarının

planlanması meslekî rehberlik etkinlikleri kapsamında ele alınmaktadır.

Her kademedeki eğitim ve öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili yıllık programların, il çerçeve programı esas alınarak okulun ve öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarına göre sınıflar veya gruplar bazında çeşitlendirilerek hazırlanmaları gerekmektedir. Okul rehberlik servislerinde görevli rehber öğretmenlerin okulları için hazırlayacakları çerçeve programından ayrı olarak öğretim yılı içinde yapacakları çalışmaları gösterir bir plan hazırlamaları da uygun görülmektedir. Öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden beklenen verimin alınabilmesi ve öngörülen amaçların gerçekleştirilmesi için yapılan

programa uyulması, okulun, yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin eş güdüm halinde çalışması gerekmektedir.

1.5 İlköğretimde Meslekî Yönlendirme Araçlarının (Yetenek-İlgi-Değer-Kişilik- Başarı Testleri) Gelişimi

Rehberlikte test denilince ilk akla gelen zekâ, yetenek testleridir. Bu tür testler birçok eğitim kurumunun giriş sınavlarında kullanıldıkları için, bireylerin meslek seçimlerinde en önemli rolü oynayan araçlardır (Kuzgun,2000:75).

Zekâ geçen yüzyılın başlarında tek faktörlü bir yapı olarak açıklanmıştır. Örneğin Tarman'a göre zekâ, bir "genel yetenek"tir. Bu genel yetenek "soyut düşünme" ile kendini göstermektedir. Soyut düşünme ile kastedilen sayılar, sözcükler gibi birtakım sembollerle düşünme yeteneğidir (Özden,2003:108).

Galton ve Binet de zekâyı tek faktörlü bir yapı olarak tanımlamıştır. Galton zekâyı öğrenme gücü olarak görmüş, bu alandaki bireysel farkların duyumlardan başladığını, insanın duyu organları ne derece keskin ise zekâsının o derece iyi işleyeceğini savunmuştur. Binet ise duyum keskinliği, tepki hızı gibi basit zihinsel öğelerin zekâ denilen gücün güvenilir göstergeleri olmadığını söylemiştir. Bireyler arası zihin gücü farklarının incelenmesi çalışmaları sonunda, zihinsel yetenekleri ölçtüğü kabul edilen bir takım testler geliştirilmiştir. Binet bu çalışmalara en büyük katkıyı yapan bilim adamlarındandır. Zekânın her bireyde birbirinden bağımsız ve farklı düzeylerde karmaşık zihinsel becerilerden oluştuğu görüşünü benimsemiştir. Binet'e göre zekânın kendini gösterdiği karmaşık işlemler: Anlama, hüküm verme, akıl yürütme, düşünceye yön verme, kendini eleştirmedir. Binet, tarihin ilk zekâ testini (I.Q.T= Intelligence Quotient Test= Zekâ Bölümü Testi) uygulama kolaylığı bakımından tek puan veren bir araç olarak hazırlamayı uygun görmüştür (Kuzgun,2004b:18). Çünkü öğrencilerin müzikal veya sanatsal yetenekleri gibi farklı yönlerini değerlendiren güvenilir ve geçerli testler tasarlamak hem zor hem de pahalıdır (Hoerr,2000:2).

Daha sonra Spearman zekâyı iki faktör kuramı ile açıklamıştır. Ona göre zekâ, genel yetenek ve birtakım özel yeteneklerden oluşmaktadır. Spearman da genel yeteneği zekâ olarak kabul etmiş ve bunu “karmaşık durumlarda ilişkileri görebilme” olarak nitelendirilmiştir. Ancak Spearman genel yeteneğin yanında birtakım özel yeteneklerin de zekâyı etkilediğini savunmuştur. Spearman’ın bu anlayışına rağmen özel yetenek herkese göre değiştiği için zekâ, çoğunlukla herkeste aranan genel yetenek ile ölçülmeye devam etmiştir (Özden,2003:108).

Standart testler ve IQ (Intelligence Quotient=Zekâ Bölümü)modeliyle ilgili en büyük problem zekâyı dar bir şekilde ölçmeleridir. Bu testler daha çok genel yetenek olarak adlandırılan öğrencilerin ne kadar iyi okuyup hesap yapabildiklerine dayalıdır. Aslında bu eğilim; yani sadece dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâların değerlendirilmesi şaşırtıcı değildir; çünkü okullar onlarca yıldır, bazen de özellikle, bu akademik zekâlar üzerinde odaklanmaktadırlar (Hoerr,2000:2). Geleneksel öğretim yapılan ortamlarda öğrencilerin sadece dil ve matematik alanlarında yeteneklerini geliştirmelerine izin verilmektedir. Dolayısıyla bu durumda öğrencilerin farklı zekâ alanlarına ait yetenekleri geliştirmeleri mümkün gözükmemektedir.

Ülkemizdeki eğitim anlayışını yönlendiren ana fikir ise daha çok Spearman’daki zekâ tanımıdır. Zekâ çoğunlukla sayısal ve sözel alanlar olarak iki grupta değerlendirebilen genel yetenekten oluşmaktadır. Özel yetenekler de zekâ ürünüdür; ancak onlar kişiye göre farklılık gösterdiği için genel zekâ puanına katkıda bulunmamaktadır. Eğitim programlarımız ve ölçme değerlendirme anlayışımız, başarıyı genel yetenek üzerine kurmuş, özel yetenekleri kişinin kendisine bırakmıştır: Varsa vardır; desteğe ihtiyaç yoktur. Yoksa yoktur; eğitim yoluyla yapılacak bir şey yoktur (Özden,2003:109).

ABD’de Birinci ve İkinci Dünya savaşları sırasında erlere uygulanan yetenek testi (Ordu Alfa Testi) sonuçları meslek grupları arasında farklar bulunduğunu, mesleklerin puan ortalamaları yönünden hiyerarşik bir sıra izlediğini göstermiştir. Buna göre en üst düzeyde bulunan mesleklerin en çok, en alt düzeyde bulunan mesleklerin en düşük düzeyde okul eğitimi gerektirdiği görülmektedir. Eğitim kurumlarına genel

yetenek düzeyine bakarak öğrenci alındıkça bu yeteneğin, bireyin meslek hiyerarşisinde alacağı yeri belirlemedeki önemi artmaktadır. Ancak genel yetenek bir meslekteki başarıyı belirlemede pek etkili değildir; çünkü meslek başarısı çok çeşitli faktörlere bağlıdır ve genel yetenek bunlardan yalnız biridir (Tyler,1962;akt.Kuzgun,2000).

Rehberlik hizmetlerinde tek puan veren genel yetenek testi yerine çoklu puan veren Ayrıştırmacı Yetenek Testleri (Differential Aptitude Tests) kullanmak birçok tehlikeyi önemli ölçüde azaltabilir. Örneğin, genel yetenek testlerinin sonuçlarını yorumlama ve kullanma sırasında bazı hatalar yapılabilmektedir. Bunlardan biri, test sonuçlarını değişmez ve doğru kabul edip eğitimde öğrenciden beklenenlerin bu sonuçlara göre ayarlanmasıdır. Bu tutum özellikle yetenekleri gelişmemiş öğrencilerde değersizlik duygusu uyandırmakta ve onlarda kendini gerçekleştirme hevesini köreltmektedir (Kuzgun,2000:75).

Bir bireyin tüm yeteneklerinin ve potansiyelinin genel yeteneklere dayalı tek bir test ve tek bir puan ile sınırlandırılması akıllıca bir durum değildir. Ancak günümüzde halen bir öğrencinin bir okula veya bir üst öğretim programına yerleşip yerleşmeyeceği dahil olmak üzere bir çok eğitimsel karar tek bir test veya tek bir puana bakılarak verilmektedir (Hoerr,2000:1). Ülkemizde de meslekî yönlendirme uygulamaları sistemli bir şekilde öğrencinin tanınması, öğrencinin kendini tanıması, ilgilerinin, yeteneklerinin, kişilik özelliklerinin belirlenmesi aşamalarına önem verilerek gerçekleştirilmemiştir (MEB,EARGED;2001:6). Öğrenciler her kademedeki karşılıklarına çıkan ve dilsel, mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına dayalı yeteneklerini ölçen sınavlardan elde ettikleri notlara göre okul türlerini belirlemişlerdir. Aynı durum ilköğretim sonrasında da yaşanmaktadır. 8.sınıf sonunda OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı)'ye başvurarak başarı puanı hangi tür okulu tutuyor ise o ortaöğretim kurumuna girme hakkı kazanmaktadır. Öğrenci hangi ortaöğretim kurumunu bitirirse bitirsin OKS'deki gibi sadece sözel ve sayısal alanlardan oluşan genel yeteneğe yönelik ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı)'ye girerek akademik çalışmaya yönelmektedir. Tek faktörlü bir yetenek testi ile üst öğrenim ve meslek alanlarının seçilmesi sonucunda ülke için gerekli teknik ara eleman seçimi aksamaktadır. Ayrıca akademik eğitime yığılma sonucunda alanında istihdam edilemeyen birçok üniversite mezunu ortaya çıkmaktadır.

Kabul etmek gerekir ki, standart testlerin en güçlü yanı, onların oldukça güvenilir sonuçlar vermesidir. Ancak bu testlerin geçerli sonuçlar verip vermediği; yani amaca hizmet etme ve ölçülen kapsam ile ilgililik dereceleri noktasındaki şüpheler de onların zayıf yönünü oluşturmaktadır. Standart testlerle ilgili en büyük problem bu testlerin sadece sözel ve sayısal alanlardaki yetenekleri ölçmeleridir. Üstelik bu yetenekler çoğunlukla çoktan seçmeli sorularla ölçülmeye çalışılmaktadır. Ancak bir öğrencinin okuma yeteneği çok iyi gelişmiştir; fakat yazma veya kompozisyon yeteneği iyi gelişmemiş olabilir. Bu nedenle standart testlerin sözel alandaki becerileri bile geçerli bir şekilde ölçüp ölçemediği de tartışmalıdır (Saban,2004:98).

Meslekî rehberlik hizmetlerinin önemli bir bölümünü öğrenciyi tanımaya ve öğrencinin kendini tanımasına yardım faaliyetleri oluşturmaktadır. Bu hizmetlerin yürütülmesi için öğrencinin ilgi ve yeteneklerini ölçen araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde okullarda rehberlik hizmetlerinin başlatıldığı 1970’li yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi’nce, rehberlikte ölçme aracı ihtiyacını karşılamak üzere bazı çalışmalar yapılmıştır (Kuzgun,2004a:16).

Meslekî yönlendirme çalışmaları kapsamında öğrencilerin yeteneklerini belirlemek amacıyla ABD’de Thurstone (1954) tarafından geliştirilen TYT (Temel Zihinsel Yetenekler Testi= Primary Mental Abilities Tests)’nin Millî Eğitim Bakanlığı uzmanlarınca Türkiye’ye uyarlanma çalışmaları yapılmıştır (Kuzgun,2004a:16). Thurstone, Temel Yetenekler Testi’nde yedi grup zihin gücü alanı belirlemiştir. Bunlar; sayısal, sözel, uzaysal, sözcük akıcılığı, akıl yürütme, hızlı belleme ve algısal alanlardır (Kuzgun,2004b:22). Görüldüğü gibi Thurstone zekânın genel yetenek gibi tek bir faktör ile açıklanmasından büyük oranda vazgeçmiş ve zekânın birçok yetenekten oluştuğunu kabul etmiştir (Özden,2003:109).

Halen Millî Eğitim Okulları’nda TYT’nin uygulanmasıyla ilgili özel bir eğitim almış rehber öğretmenler yönlendirme etkinlikleri kapsamında bu testi kullanmaktadırlar. İlköğretim ikinci kademedeki kullanılan TYT/6-8’in uygulanması isteğe bağlı olmakla birlikte kullanılması durumunda hem öğretmenlerin daha gerçekçi

yönlendirme önerisi sunmalarına hem de öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıyıp doğru eğitim tercihi yapmalarına yardımcı olacağı söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretimde meslekî rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi kapsamında hazırlanan diğer testler Kuzgun ve Bacanlı (1996)'nın Meslekî Olgunluk Ölçeği ve Kuzgun (1996) tarafından geliştirilen ve okullara basılıp gönderilen Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'dir (Kuzgun,2004a:16). Benlik kavramı, kişinin çok çeşitli özellikler yönünden kendini değerlendirmesidir. Bazı hedeflere yönelme, bazılarında kaçınma davranışlarının gerisinde kişinin kendine ilişkin değerlendirmeleri yatmaktadır. Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin lise türü veya çıraklık eğitim alanı seçerlerken yetenek ve ilgilerini daha ayrıntılı olarak değerlendirmelerine yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek lise 2. sınıf öğrencilerinin alan seçmelerinde de kullanılabilir. Akademik Benlik Kavramı Ölçeği ile öğrencilerin dört yetenek (sözel, sayısal, şekil-uzay, göz-el koordinasyonu yetenekleri) ve oniki ilgi alanına (fen bilimleri, sosyal bilimler, ziraat, mekanik, ikna, ticaret, iş ayrıntıları, edebiyat, yabancı dil, güzel sanatlar, müzik, sosyal yardım ilgileri) ilişkin benlik kavramları 180 madde ile ölçülmektedir. Değerlendirmede seçilebilecek 14 alan belirlenmiş ve her bir alanın gerektirdiği yetenek ve ilgilere sahip olma durumuna göre karar verilmesine yardımcı olunmaktadır (Kuzgun,1996:5).

Akademik Benlik Kavramı Ölçeği'nin de Millî Eğitim'de İlköğretim ikinci kademedeki kullanılması zorunlu olmamakla birlikte uygulanması rehber öğretmenlerin tercihindedir. Ölçeğin kullanılması, gideceği üst öğrenim ve meslek alanına karar verme durumuyla karşı karşıya olan öğrencinin ilgileri, yetenekleri hakkında daha gerçekçi, açık bir fikre sahip olmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

Yetenekleri tanımlayan test araçlarının dışında bireylerin hoşlandıkları hoşlanmadıkları alanları daha iyi tanımalarına ve böylece ileride kendilerine doyum sağlayacak alanları daha isabetli seçmelerine yardımcı araçlardan bir diğeri ilgi test ve envanterleridir (Kuzgun,2000:76).

Eğitimde başarı ve mesleğe yöneltme ile ilgilenen psikologlar insanların bir okula, bir programa, bir alana ve/veya bir mesleğe yerleştirilmeleri sırasında ilgilerini de belirleme gereği duymuşlardır. Zekâda olduğu gibi ilginin de llmesi işlemine girişilmiş daha sonra ilginin ne olduğu konusunda kuramsal açıklamalar yapılmıştır (Kuzgun,2004d:71).

Meslekî rehberlik etkinliklerinin başlangıç yıllarında meslek seçiminde önemli bir etken olarak düşünülen ilgi, kişinin çevresi ile etkileşimi sırasında doyum sağladığı bu yüzden de zgr olduğunda istekle yöneldiği davranışlardır. Bir davranışın doyumla sonuçlanması demek, o girişimde başarıli olmak demektir. Bu da ilk önce zekâ ve yetenekler ile gerçekleşebilir. İlgiyi zentiden ayıran en önemli öğe yetenektir. Öğrenci doğuştan öğrenme gücünün yüksek olduğu alanlara yöneldiğinde hem potansiyelini kullanmanın hem de o alandaki çabalarının verimli sonuçlarını alabilmenin mutluluğunu yaşayacaktır. Gelişmiş yetenek alanına duyulacak ilginin sürekli ve kararlı olma olasılığı da yüksektir (Kuzgun,2004d:78). İlgi ve yetenek i içe iki kavramdır. İlgiler ğrencinin hangi yeteneği kullanıp geliştireceği konusunda tercihine yön veren dinamiklerdir; dolayısıyla öğrencinin seçeceği üst öğrenim ve meslek alanında da etkiye sahiptir.

İlgi konusunda verilen tanımlar ve kaynağı hakkında yapılan açıklamalar ilginin gözlenebilir davranışlardan çıkarım yoluyla varılan kavram olduğunu göstermektedir. Ancak ilginin kaynağı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. İlgi davranışının evre tarafından pekiştirildiği konusunda tam bir anlaşma vardır. Buna karşın bazı yazarlar ilginin asıl kaynağının kalıtım olduğu görüşünü savunmaktadır; ancak kalıtımdan ne kastedildiği konusunda yeterince açık ifadeler kullanmamışlardır (Kuzgun,2004d:73).

İlgi eşitleri konusunda da yazarlar arasında tam bir anlaşma yoktur. İlgi eşitleri ilgi envanterlerinin uygulanması sonucu elde edilen puanlar üzerinde yapılan faktör analizi çalışmaları ile belirlenmiştir. Örneğin Super ve Crites (1962) belirlediği ilgi alanları: bilim ilgisi, madd ilgi, sosyal yardım ilgisi, sistematik ya da iş ayrıntıları ilgisi, iş ilişkileri ilgisi, edbiyat ilgisi, müzik ve sanat ilgisidir. Kuder (1977) ise ilgi çeşitlerini açık hava, hesap, mekanik, bilim, iknâ, güzel sanatlar, müzik, edebiyat, sosyal hizmet

ve büro işleri olarak belirlemiştir. Holland (1994) diğer yazarlardan farklı olarak ilgileri kişilik denen genel yapı içerisinde düşünmüş; ilgiyi özellikle kişiliğin değerler yönü ile birlikte ele almıştır. Ona göre bir etkinliğe duyulan yakınlık, o etkinliğin nasıl bir ortamda, kimlerle birlikte yürütüldüğü ve karşılığında neler elde edebileceği konusundaki beklentilere göre oluşmaktadır. Ayrıca bir işi yapabilme gücü (yeteneği) de ilginin bir ögesidir. Holland (1973) ilgi ve kişilik envanterleri ile yapılan ölçümlerden elde edilen faktör analizi sonuçlarına bakarak insanları tiplere ayırmış ve her tipin hoşlandığı etkinlikleri, tercihlerini, değer ve yeteneklerini belirlemiştir. Bu insan tipleri: Gerçekçi, araştırmacı, sanatçı, sosyal, girişimci, gelenekçi tiplerdir (Kuzgun,2004d:72-76).

Öğretim programlarının bireyselleştirilmesi ve yönlendirme hizmetlerinin sağlıklı ve doğru şekilde yapılabilmesi için eğitimcilerin öğrencilerinin ilgi alanlarını bilmeleri, öğrencilerin de ilgi ile özentiye ayırt ederek gerçek ilgi alanlarının farkında olmaları gerekmektedir. Super ve Crites'a (1962) göre ilgiler; kişiye ilgi alanlarının sorulmasıyla, gözlem yoluyla, envanterle ve testle ölçülerek belirlenebilir. İlgi envanteri geliştirme çalışmaları ilk olarak 1916 yılında San Francisco Carnegie Teknoloji Enstitüsü'nde başlamış; uzun yıllar sonra Strong Meslekî İlgi Envanteri ortaya çıkmıştır. Daha sonra farklı yöntemlerle birçok ilgi ölçme aracı geliştirilmiştir (Kuzgun,2004d:87). Bunlardan biri Kuder İlgi Alanları Tercih Envanteri (Kuder Occupational Preference Record)'dir. Kuder'in yukarıda belirtilen ilgi alanlarını ölçen envanterinin Millî Eğitim Bakanlığı uzmanlarınca Türkiye'ye uyarlanma çalışmaları yapılmıştır (Kuzgun,2004a:16).

Yaygın olarak özellikle bazı dersanelerde Türkçe'ye çevrilmiş halde kullanılan diğer ilgi ölçeği Holland (1977) tarafından geliştirilen Kendini Araştırma Envanteri'dir. Envanterin birinci bölümünde kişi gelecekte girmeyi planladığı, hayal ettiği mesleğin adını yazmakta ve daha sonra bunları ilgi kategorilerine yerleştirmektedir. İkinci bölümde 6 meslekî ilgi alanına ilişkin etkinlik listeleri verilmektedir. Bunlar Holland'ın insan tipleri ile ilgili meslek alanlarıdır. Her ilgi kategorisi için bireylere 11 etkinlik tanımlanmakta ve bunlardan hoşlanıp hoşlanmadıkları sorulmaktadır.

Kendini Değerlendirme Envanteri (KDE) 11 ilgi alanını (temel bilimler, sosyal bilimler, canlı varlık, mekanik, iknâ, ticaret, iş ayrıntıları, müzik, güzel sanatlar, edebiyat ve sosyal yardım) likert tipi ölçmektedir. Kuzgun (1988) tarafından geliştirilen KDE diğer envanterlerden farklı olarak ilgiler yanında yetenek ve meslek değerlerine ilişkin algıların da ölçülmesine ve hepsinin bir arada görüntülenmesine imkân vermektedir (Kuzgun,2004d:89).

Ülkemizde meslekleri tanıtıcı yayınlar kapsamında da bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki Özoğlu ve Uysal (1971) tarafından hazırlanan, temel ve uygulamalı bilimlerle ilgili meslekleri tanıtan ve TÜBİTAK tarafından yayınlanan Temel ve Uygulamalı Bilimlerde Meslekler Rehberi adlı eserdir. Yine Türkiye İş Kurumu meslek danışmanları çıraklıktan yükseköğretime hatta lisansüstü öğretime kadar her düzeyde eğitimle kazanılan meslekler hakkında bilgi verici dosyalar hazırlamakta ve yayınlar yapmakta daha sonra bu yayınları isteyen kuruluşlara ücretsiz olarak iletmektedirler. Kuruma başvuran öğrenciler dosyaları yerinde inceleyebilmekte ve kurumun yayınlarını edinebilmektedirler. Halen 5 ilde meslek danışma merkezi bulunmaktadır. Kurumun hazırladığı ve 100 meslek hakkında özet bilgileri içeren kitap da 1997 yılında MEB tarafından bastırılıp okullara gönderilmiştir (Kuzgun,2004a:17).

Kişilik testlerinin rehberlik ve psikolojik danışmada kullanımı, yetenek testlerinin ve ilgi envanterlerinin kullanımı kadar yaygın değildir. Ayrıca yeterli sayıda kişilik envanteri bulunmamaktadır. Kişilik testleri 1) bireyde kişilik bozukluklarını ortaya çıkarmak, 2) bireyin istediği mesleğe uygun kişilik örüntüsüne sahip olup olmadığını belirlemek için uygulanmaktadır. Mesleğe yönelme sorunlarını ele alırken kişilik envanterlerinden yararlanmak meslekî danışmada konuyu derinleştirmeye yardımcı olmaktadır (Kuzgun,2000:77).

Türkiye’de uygulanan bazı yetenek testleri ile öğrencilerin kişilik özelliklerini, uyum düzeylerini, meslekî ilgi ve yeteneklerini ölçmek amacı ile kullanılan araçlar şunlardır:

- Stanford Binet Bireysel Zekâ Testi
- Wechsler Zekâ Testi Çocuk Formu (WISC)

- Thurstone Temel Yetenekler Testi (TYT)
- Kuder İlgi Alanları Tercih Envanteri
- Akademik Benlik Kavramı Ölçeği
- Kendini Değerlendirme Envanteri
- Kendini Kabul Envanteri
- Edwards Kişisel Tercih Envanteri
- Durumluluk ve Sürekli Kaygı Envanteri
- Sınav Kaygısı Envanteri
- Hacettepe Kişilik Envanteri
- Rotter Cümle Tamamlama Testi
- Gazete Haberleri Testi
- Meslekî Olgunluk Ölçeği (Kuzgun,2000:78-82).

Wechsler Ölçeği ve Stanford-Binet en geniş kullanım alanına sahip iki standart zekâ testidir. İki araç da psikometriktir; fakat Howard Gardner bu testlerin sadece sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâ alanlarını dar bir içeriğe odaklanarak ölçtüklerine inanmaktadır. Gardner (1993)'a göre, zekâyı ölçmede kullanılan mevcut psikometrik yaklaşım yeterli değildir. Bireylerin bilişsel yeteneklerini daha doğru bir şekilde ölçebilmek için değerlendirme daha geniş bir ağa sıçramalıdır (Gilman,2001).

Gardner (1993) zekâ ölçeklerinin gelişimi için birkaç görüş ileri sürmektedir. O'na göre değerlendirmenin amacı bireylerin potansiyelleri ve becerileri hakkında bilgi elde etmek ve bireyler ve toplumun büyük bir kesimi için faydalı geribildirim sağlamaktır. Gardner (1993), test etme ve değerlendirme arasında bir sınır çizmektedir. Değerlendirme, bir bireyin yetenekleri hakkında bağlamsızlaştırılmış bir çerçevede biçimsel araçları vekaleten kullanmaktan çok, bireyin asıl performansının bağlamında bilgi ortaya çıkarır. Dolayısıyla Gardner değerlendirmeyi, öğrenme çevresinin doğal bir parçası olarak görmektedir (Gilman,2001).

Geleneksel zekâ testlerinin yordama geçerliliği psikometrik açıdan geçerli olsa da, okul performansının ötesinde kestirim gücü tartışmalıdır. Bu yüzden, eğer

değerlendirmeler daha yakın bir şekilde gerçek çalışma şartlarına taşınabilirse kestirim gücü geliştirilebilir. Bunun yanında zekâyı ölçen araçlar da doğru bir biçimde hazırlanmalıdır. Sonuç olarak, mantıksal-matematiksel ve sözle-dilsel yetenekler aracılığıyla zekânın ölçülmesine ilişkin eğilim azaltılmalı ve uygulamada direkt olarak spesifik bir zekâyı bakılmalıdır. Örneğin, uzamsal zekânın değerlendirilmesiyle bireyin alışıktığı, çok değişik alanlara yönlendirmesi gerçekleştirilebilir. Gardner, bu değerlendirme yaklaşımının uygulamada zor olabileceğini kabul etmektedir (Gilman,2001).

Gardner (1993) değerlendirme hakkında kritik iki noktaya vurgu yapmaktadır. İlki, zekânın değerlendirilmesi çoklu ölçümleri kapsamalıdır. Wechsler III zekâ ölçeğinde elde edilen ve çocuk hakkında diğer veri kaynaklarına ait bulguları kanıtlamaktan uzak tek bir IQ puanına güvenmek (Wechsler Intelligence Scale for Children=WISC-III) bireye zarar verir ve testi uygulayanlara yetersiz bilgi verir. İkinci olarak, tüm değerlendirmeler ve elde edilen sonuçlar, bireysel farklılıklara ve gelişim düzeylerine karşı hassas olmalıdır. Sonuç olarak Gardner, değerlendirmenin temel amacında, öğrencileri sınıflamak ya da sıralamaktan ziyade onlara yardım etmenin bulunması gerektiğini savunmaktadır (Gilman,2001).

Gardner'ın çoklu zekâ görüşünden esinlenerek ülkemizde, ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini ölçen ve yönlendirme aracı olarak kullanılan bir diğer araç İlköğretimde Yönelme Yönergesi'nin yayımlanmasıyla 2003-2004 öğretim yılında tüm Millî Eğitim Okullarında uygulanmaya başlanan gözlem formlarıdır. İlköğretim öğrencilerini üst öğrenim ve mesleğe yönlendirmede kullanılan gözlem formlarında Gardner (1999)'ın sekiz zekâ alanına ait ilgi ve yetenekler dört belirteç (geliştirilebilir, yeterli, belirgin, çok belirgin) ile doldurulmaktadır. Kişilik özellikleri bölümünde belirteç kullanılmazken, öğrencide gözlenen kişilik özelliği sadece (X) işareti ile belirtilmektedir. Öğrencinin dersine giren tüm öğretmenlerinin doldurduğu gözlem formları, yönelme öneri kurulunda değerlendirilmektedir. Son aşamada kurul kararı ile öğrenci uygun görülen eğitim programına yönlendirilmektedir.

Öğrencilerin yönlendirilmelerinde başarı testlerinin önemi de büyüktür. Başarı testleri, bireyin eğitim sürecinde ne kadar öğrendiğini ortaya koyan testlerdir. Nitekim Yönelme yönergesi gözlem raporunda öğrencinin ilgi, yetenek, kişilik özellikleri, katıldığı sosyal ve kültürel etkinliklerin yanında akademik başarısı, katıldığı seviye tespit sınavı sonuçları da değerlendirmeye alındığı görülmektedir. Ancak ülkemizde ilköğretim sekizinci sınıf sonunda yapılan ve sadece başarı testlerinden oluşan ortaöğretim kurumları sınavı (OKS), öğrencinin gideceği ortaöğretim kurumunu ilgi, farklı yetenek alanları, kişilik özelliklerinden bağımsız bir biçimde belirleyici özelliğe sahiptir. Bu sınav öğrencinin yönlendirilmesinde, yönlendirme ilkeleri açısından, son derece yetersiz kalmaktadır.

1.6 Çoklu Zekâ Kuramı ve Yönlendirme

Harvard Üniversitesi profesörlerinden Howard Gardner geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısında geleneksel IQ testlerinin kullanımını sorgulamıştır. Okullarda IQ puanları sıklıkla öğrencilerin eğitimsel kusurlarını belirlemek için kullanılmaktadır. Yine birçok durumda bu puanlar öğrencilere kariyer seçimleri konusunda tavsiye vermek için de kullanılmaktadır. Geleneksel IQ testleri dil ve matematik yeteneklerini ölçmektedir; fakat Gardner tasarladığı deneysel çalışmalar ile bireylerin zeki olduğu başka alanlar belirlemiştir. Gardner'ın yeni zekâ tanımı ve zekânın tek bir puanla ölçülemeyeceği görüşü eğitim dünyasında büyük ilgi uyandırmıştır. Geleneksel olarak gelişime karşı okullar bile Gardner'ın kuramının “doğruluğunu” kabul etmişlerdir ve çoğu okul bu kuramı çeşitli şekillerde uygulamaktadır. Gardner'ın kuramının yandaşları artık “bu çocuk zeki mi?” sorusu yerine “bu çocuk nasıl zeki?” sorusunu sormaktadır. Herkes her türlü zekâyâ değişik derecelerde sahip olmakla birlikte, Gardner'ın kuramı eğitimcileri her çocuğun nasıl yeteneklerle donanımlı olduğu konusunda arayışa itmiştir (Beachner;Pickett;2001:2).

Gardner (2004)'a göre zekâ, bir ya da birden fazla kültürel çerçevede değerlendirilen bir ürün oluşturma veya problem çözme yeteneğidir. Bu tanımdan hareketle, özellikle de biyolojik ve antropolojik kanıtlardan yola çıkarak Gardner, sekiz zekâ tanımlamaktadır:

- Sözel/Dilsel Zekâ
- Matematiksel/Mantıksal Zekâ
- Görsel/Uzamsal Zekâ
- Müzikal/Ritmik Zekâ
- Bedensel/Kinestetik Zekâ
- Doğacı Zekâ
- Kişilerarası/Sosyal Zekâ
- Kişisel/Özedönük Zekâ (Gardner,1999).

Olayların normal akışı içerisinde, zekâlar hayatın başlangıcından itibaren birbirleriyle iletişim içerisinde, birbirlerine dayanarak gelişir. Kalıtım, erken eğitim ya da bu ögeler arasında var olan sürekli bir etkileşimden dolayı bazı bireyler belli zekâları başkalarından daha çok geliştirir. Ancak her normal birey, kendisine ortalama bir fırsat tanındığı zaman bu zekâların her birini belli bir düzeye dek geliştirebilir ve geliştirmelidir (Gardner,2004:400).

Armstrong (2000:8-9) da, Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili 4 anahtar noktadan bahsetmektedir. Bu anahtar noktaları şöyle açıklamaktadır:

1. Her birey sekiz zekâ alanının tümüne sahiptir.
2. Birçok insan bu zekâların tümünü yeterli bir seviyeye kadar geliştirebilir.
3. Zekâlar genellikle karmaşık durumlar içerisinde birlikte çalışırlar.
4. Her alanda zeki olunabilecek birçok yol bulunmaktadır (Tickner,2005).

Mantzaris (1999)'e göre ise, tüm bireyler bu zekâ alanlarına farklı düzeylerde sahiptir ve onları tercihlerine, yaptıkları etkinliklere ve çevreye bağlı olarak kullanırlar. Birçok birey tüm bu zekâ alanlarını belli bir yetenek düzeyine kadar geliştirebilir. Çünkü çoklu zekâ kuramı insanların iş ve görevleri sırasında yaptıkları irdelenerek oluşturulmuştur (Checkley,1997). Ville (1979)'ye göre, zekânın geliştirilebileceği düzeyin alt ve üst sınırları genetik olarak belirlenmiştir; ancak bireyin bu sınırlar içerisinde zekâ ve yeteneklerini ne düzeyde geliştireceği çevresel etmenlere, yaşadığı kültüre, deneyimlere ve aldığı eğitime bağlıdır. Söz konusu eğitim ailede başlar ve

ömür boyu devam eder (Kuzgun,2004c:3). Eğitim ve öğretimin amacı, tekdüze beyinler yetiştirmek yerine bireysel farklılıkları arttırmaktır. Çoklu zekâ kuramı da, bireysel farklılıkların geliştirilmesi misyonunu içinde barındırmaktadır. Çoklu zekâ kuramının eğitim ve öğretimde kullanılmasıyla bireyler arası farklılıklara değer verilir ve bu farklılıkların gelişimi için ortamlar oluşturulabilir.

Çoklu zekânın çerçevesi ve öğrenme etkinlikleri, meslek seçimi ve meslekî gelişim için de önemlidir. Bir bireyin zekâsının güçlü ve zayıf taraflarının ana hatları, Shearer (1997) tarafından oluşturulan Çoklu Zekâ Gelişimi Değerlendirme Ölçekleri (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales=MIDAS) gibi araçlarla geliştirilebilir. Çoklu zekâ kuramının kullanımı, meslekî gelişim ve meslek danışmanlığı süreçlerini birçok boyut açısından etkilemektedir. Bu boyutlar şöyle sıralanmaktadır (Kerka,1999):

Öz- Bilgisi (Self-knowledge): Bir bireyin çoklu zekâ alanlarındaki güçlü ve zayıf yönleri hakkında farkındalığı başarılı kariyer (meslek) tercihi için ihtiyaç duyduğu öz bilgisini artırır. Shearer (1997), MIDAS profilini tamamlayan öğrencilerin kendi yetenek ve becerilerini belirleme konusunda daha net bir sezgiye sahip olduklarını keşfetmiştir. Shirley (1996)'e göre Holland'ın kişilik ve ilgi kategorilerine bakarak da her zekâyâ uygun meslek seçenekleri tespit edilebilmektedir.

Meslek Seçeneklerinin Genişlemesi (Expansion of career possibilities): Mantzaris (1999), çoklu zekâ etkinliklerine dahil olan yetişkinlerin kariyer seçimlerinde dikkate alıkları kriterleri çok genişlettiklerini keşfetmiştir. Katılımcılar “en elverişli” ye odaklanmak yerine çoklu zekâdan ilham almış bir öz-keşfin (self-discovery) kariyer seçimine birçok farklı boyut getirdiğini keşfetmişlerdir.

Benlik Saygısının Artması (Enhancement of self-esteem): Okullar tarih boyunca diğer zekâlardan daha çok sözel ve matematiksel zekâlara değer vermişlerdir. Kişisel gelişim ile ilgili konular, bu alanlarda ihtiyaç duyulan uzaysal ve kinestetik zekâların tespit edilememesi yüzünden zaman zaman önemsenmemiştir. Bunun sonucu olarak zeki olduklarını ve kendi güçlerine uygun işler belirledikleri takdirde fayda

göreceklerini fark edememiş - ve sonuç olarak - meslekî başarıyı yakalayamamış öğrenci ve yetişkinler oluşmuştur (Shearer, 1999; Taylor-King, 1997).

Kapsamlı rehberlik ve çoklu zekâ programları gelişimsel eğitim ve değerlendirme anlayışının uygulanması olarak açıklanabilir. Kapsamlı rehberlik ve çoklu zekâ kuramı değerlendirmeyi psikometrik olmaktan çok, gelişimsel ve süreç değerlendirme olarak benimsemektedir. Çoklu zekânın meslekî danışma ya da kariyer danışmanlığına getirdiği yeni bakış açısı rehberlikle ilgili önemli yeniliklerdendir. Kapsamlı rehberlikte çoklu zekâ kuramına göre, psikolojik danışma yapılırken danışanın ve danışmanın baskın olduğu zekâ alanının dikkate alınması gerekmektedir (Selçuk; Koçak; Selçukoğlu,2003).

Çoklu zekâ kullanımını konu alan yaklaşımlar ve yayınlar, insanları tercih edilen zekâlara göre “etiketlememeyi”, zekâları kariyerlerle çok erken zamanlarda eşleştirmemeyi ve bireylerin kendilerini fazla tercih edilmeyen zekâlar üzerinde geliştirmelerine teşvik etmeyi içermektedir (Armstrong,1994; Akt. Kerka,1999).

Görüldüğü gibi öğrencileri üst öğrenim alanına ve mesleğe yönlendirmede çoklu zekâ alanlarına ait yetenekleri değerlendirmeye alınabilir ve alınmalıdır. Ancak bu türlü bir yönlendirme sürecinden önce gerçekleştirilmesi gereken zorunlu haller vardır. Millî Eğitim Okulları’nda çoklu zekâ alanlarına dayalı etkili bir yönlendirme yapılabilmesi için öncelikle öğretimsel etkinliklerde çeşitliliğe gidilmelidir. Ders içi ve ders dışı etkinliklerde çeşitlilik sağlandığında öğrencinin farklı seçenekler içerisinde kendi ilgi ve yeteneklerine en uygun, isabetli tercihi yapma olasılığı artacaktır.

Öğrencilerin farklı zekâ alanlarındaki yetenekleri ders içi ve ders dışındaki etkinliklerle geliştirilebilir. Dolayısıyla öğretim programları bireysel farklılıkları ortaya çıkaracak ve bu farklı yönleri geliştirecek biçimde hazırlanmalıdır. Çünkü ne öğretimin ne de rehberliğin amacı, bireysel farklılıkları azaltıp, tek tür öğrenci yetiştirmektir.

Bireysel ihtiyaçları karşılayan; bireylerde farklı yetenekleri geliştirmeye fırsat veren programlar, seçmeli derslere ve ders dışı etkinliklere imkân veren programlardır.

Çeşitli okullara ve mesleklere hazırlayan farklılaşmış programlar arasında dikey ve yatay geçişlere imkân vermek de bireysel gelişmeyi kolaylaştırıcı uygulamalardır (Kuzgun,2000:209).

İlerici eğitim anlayışı bireysel farklılıklara karşı duyarlıdır. Dolayısıyla öğretimde bireysel farklılıkları pekiştirici, bireylerin farklı yeteneklerini ortaya çıkarmalarına fırsat veren etkinliklere ağırlık vermektedir. Öğrencinin genel ve özel yeteneklerini, ilgi ve tutumlarını, eğitim özgeçmişlerini, değer ve alışkanlıklarını yakından tanımaya ve öğrenmeyi onlar için ilgi çekici bir yaşantı haline getirmeye çalışmaktadır. Çünkü eğitimde bireylerin yetenekleri, ilgileri boşlukta değil; ders içi ve ders dışında birtakım etkinliklerle ortaya çıkarılıp geliştirilmektedir. Yeteneklerin farklılaşması, ilgilerin ayrışması tekdüze değil, çeşitli yaşantılar geçirmekle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla ders içi ve ders dışı etkinliklerde uygulanacak öğrenme yaşantıları bireysel farklılıkları ortaya çıkaracak şekilde planladıkları sürece rehberlikte yönlendirme çalışmalarına katkıda bulunulmuş olacaktır (Kuzgun,2000:210).

1997 yılında çıkan kesintisiz 8 yıllık ilköğretim yasası, 7-8. sınıfta meslekî yönlendirme amacıyla bir hazırlık dönemine girilmesini kabul etmektedir. “İlköğretim Programı” yapımcıları bunu daha önceki yıllara alarak çocuğa ilk üç sınıfta bile, “Bireysel ve Toplu Etkinlikler” (Serbest Çalışmalar) adıyla haftada üç saatlik bir zaman ayırmıştır. Bu çalışmaların amacı, uzun dönemde, çocuğun belli bir iş ya da çalışma alanına hazırlanması ve bu alanda küçük deneyimler kazanmasıdır. Bu çalışmalarda çocuğun ilgilerine, serbest hareketlerine önem verilmiştir. Böylece çocuk, bir iş yapmaya, kişisel sorumluluk almaya yöneltilmiş olmaktadır. Okul içinde laboratuvar, atölye çalışmaları, bireysel ve toplu etkinlikler ile ders dışı etkinlikler olmadan öğrenci, bir mesleğe yöneltilemez. Öğrenci, bu çalışmalarla kendi ilgi ve yeteneklerini tanıma imkânı bulmaktadır. Öğretmen ve rehberler de öğrencileri ancak bu etkinlikler ile daha iyi tanıyabilirler (Binbaşıoğlu,2004:51-52).

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimin de etkisiyle günümüz ilköğretim okullarında çok çeşitli ders dışı etkinlikler bulunmaktadır. Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, onların kişiliklerini geliştirmek amacıyla

okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan ve okulda veya okul dışında gerçekleştirilen planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tanımlanabilir (Binbaşoğlu,2000:9). Radyo, televizyon, bilgisayar, özellikle internet, kütüphane, tiyatro, sinema, spor karşılaşmaları, halk oyunları ve benzerleriyle ilgili ders dışı etkinlikler okul hayatının bir parçasıdır. Bilinçli bir şekilde planlanarak yapıldıklarında “boş zaman etkinlikleri” veya “zaman kaybı” olarak görülmecektir.

İlköğretim öğrencisi, bu çeşitli ders dışı etkinliklerin özelliklerini, amaçlarını ve kendi gelişip yetişmesi ile ilgisini bilmek ihtiyacıdır. Bu etkinliklerden kendi özelliklerine en uygununa katılmasını sağlamak için rehberlik gerekmektedir (Tan,1992:94). Öğrenciye ders dışı etkinlikler yardımıyla kendisini üstün olduğu zekâ alanlarında tanınmasına fırsat verilmesi, ilköğretim sonrasında devam edeceği üst öğrenim alanını daha doğru kestirmesine imkan vermektedir.

Öğrencilerin neredeyse sadece dil ve matematiksel zekâ alanlarına yönelik yetenekleri geliştiren öğretim, öğrencileri hatta ailelerini üst öğrenimde akademik eğitimden başka geçerli eğitim alanı olmadığına inandırabilir. Bu durumun akademik eğitime yönelmede yığılmalara yol açacağı açıktır. Diğer taraftan farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini geliştirmesine fırsat verilmeyen ve dil ve matematik alanlarında da zayıf olan öğrenci kendisine uygun diğer üst öğrenim seçeneklerini fark edemeyebilir. Yönlendirme etkinliklerinin temel dayanağı olan öğrencinin ilgi, yetenek ve kişisel özellikleri ile uygun üst öğrenim ve meslek alanları arasında doğru bir ilişki kurmasına yardımcı olan meslekî rehberlik çalışmaları ile öğretimsel uygulamalar birbirlerini desteklemelidir.

1.7 Türkiye’de Rehberlik ve Meslekî Yönlendirme Düşüncesinin Gelişimi

Türkiye’de rehberlik ve meslekî yönlendirme düşüncesinin gelişimi, Cumhuriyet’ten önce ve Cumhuriyet döneminde olmak üzere iki başlık altında açıklanmaya çalışılmıştır.

1.7.1 Cumhuriyet'ten Önce Rehberlik Ve Meslekî Yönlendirme Düşüncesinin Gelişimi

Türkiye’de meslekî rehberlik ve danışma ciddi olarak 1930’lu ve 1940’lu yıllardan sonra söz konusu edilmeye başlanmıştır. Bundan önce 1915 yılında A. Binet ve Dr. Simon’un Zekâ ölçüleri, I. Alâettin Gövsa tarafından Türkçe’ye çevrilmiş, 1931 yılında yeniden yayımlanmıştır. Bu çalışma bireyler arası farklılıklara dikkat çekmiştir. Bireyler arasındaki ilgi farkları da, çok daha önceleri modern eğitim biliminin kurucusu sayılan J. F., Herbart (1776-1841) tarafından da gündeme getirilmişti. Fakat, bunların “meslekî rehberlik ve danışma” şeklinde ortaya çıkışı, 20. yüzyılda olmuştur. 19. yüzyılda meslekî yönlendirmeye ilişkin belirli bir etkinliğe rastlanmamakla birlikte genel olarak rehberliğe yönelik düşüncelere aşağıdaki çalışmalarda rastlanmaktadır (Binbaşıoğlu,2004:1-2).

Tanzimat döneminde 1862’de Münif Paşa’nın “Mecmua-i Fünûn”un 5. sayısında yayımlandığı “Çocuk Eğitiminin Önemi” (Ehemiyyet-i Terbiye-i Sıbyan) adlı makalede, anne babanın çocuğa bilim ve sanat öğretmesi gerektiği belirtildikten sonra, “Bu bilim ve sanat, zaman ve durumun gereğine göre, kimi zaman, çocuğun eğilim ve isteğine göre seçilir” ifadesi yer almıştır.

Selim Sabit Efendi’nin (1874) “Rehnüma-i Muallîmin” (Öğretmenlere Kılavuz) adlı eserinde, öğrencilerin okula kayıt sırasında “öğrencinin okula kayıt tarihleriyle baba ve velilerinin isim ve şöhretleri ile oturdukları adres yazılır.” denildikten sonra, diğer bir sayfaya da “öğrencinin ahlâk ve adabıyla jurnal (kayıtlar) ve sınavların özeti yazılır.” denilmektedir. Bu, mesleğe yönelik olmasa bile, okulda rehberliğe yönelik bir düşünce ve uygulama sayılabilir.

Musa Kâzım Bey (1894) öğretmen okulunda okuttuğu “Rehber-i Tedris ve Terbiye” adlı ilk pedagoji kitabında “Öğrenci Velileri ile İlişkiler” konusuna bir bölüm ayırmış ve okulda rehberliğe yönelik düşünülebilecek şu cümlelere yer vermiştir:

“Derslerine çalışmayan ve iyi harekette bulunmayan öğrencilerin velileriyle görüşüp çocuklarının evlerinde de ayrıca çalışmalarını ve örneğin, yalan söylememek isteği

göstermelerini teşvik ediniz. Dikkat edilsin ki, bu rica ve isticram, sizin aciz, yahut dikkatsizliğine hükmedilmesin...

Kısaca, öğrenciler için velilerin yardımını her zaman isteyiniz; fakat onlardan çok müdekkik ve müşfik olmanız, eğitim ve öğretim gereğidir. Memnun olduğunuz öğrencilerin velilerine ara sıra tezkere yazıp çocuklarının çalışma ve iyi hallerinin, istenen derecede bulunduğunu bildiriniz, genel ve özel sınavlarının kağıtlarını kendilerine vermeniz ve geri almanız denenmiş önlemlerdendir.”

1.7.2 Türkiye Cumhuriyeti’nde Rehberlik ve Meslekî Yönlendirme Düşüncesinin Gelişimi

Cumhuriyet döneminin başında Millî Eğitim Politikası’na şekil vermek üzere John Dewey, Kühne, Ömer Buyse, Jung gibi eğitim uzmanları tavsiyeleri alınmak üzere Türkiye’ye davet edilmiş ve kendilerinden meslekî eğitim ile ilgili raporlar alınmıştır (Ünsür,1998:120).

Sadrettin Celâl Antel, 1 Mayıs 1926 tarihinde yayımlanan “Maarif Vekâleti Mecmuası”nın 7. sayısında “Maarif Teşkilâtı Hakkında Bir Lâhiya”da da “Yüksek eğitim Enstitüsü” ve bunun içinde bir meslekî yöneltme semineri (meslekî istikamet darülmesaisi) açılmasını önermişti. 1937’de M. Işınal’ın “Pol Şavigyo’dan Çocukların İstidatları”, Refia Şimen’in “Zihin Seviyesi Nedir”, “Nasıl Ölçülür”, Muzaffer Şerif Başoğlu’nun M.L Terman’dan 1941’te çevirdiği “Zekânın Ölçülmesi” adlı eserleri izlemiştir (Binbaşoğlu,2004:2).

1929 yılında Sadrettin Celâl Antel’in yayımladığı “Pedagoji” adlı kitabında da “meslek”le ilgili uygulamalı psikoloji görüşlerine rastlanmaktadır. Bu kitapta rastgele seçilecek bir mesleğin bireysel ve toplumsal sakıncalarına dikkat çekilmektedir. Yine Antel’in 1932’de “Test Usulü” adlı bir kitabı yayımlanmıştır. Bu eserleri yeteneklerin tanınmasıyla ilgili başka çeviri eserler izlemiştir. Sözü geçen eserler bireyler arasında var olan ilgi, yetenek ve zekâ farklarına dikkat çekerek “meslekî yöneltme” ile ilgili

görüŖ, anlayıŖ ve uygulamalar için gerekli olan alt yapıyı hazırlamıŖtır (BinbaŖıođlu,2004:2).

Millî Eğitim Bakanlığı'nda meslekî yönlendirme çalıŖmaları Bakanlığın iki okulunda geliŖmeye baŖlamıŖtır. Bu okullar Ankara Erkek Teknik Öğretmen Okulu ve Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü'dür. İlk olarak 1946 yılında Ankara Erkek Teknik Öğretmen Okulu'nda psikoloji öğretmenin in öncülüğüyle meslekî yönlendirme konusuyla ilgili bir lâboratuvar kurma giriŖiminde bulunulmuŖtur. Öncelikle gerekli olan farklı dillerde yazılı eserler toplanmıŖ; uygulamalı psikoloji (psikoteknik) ile ilgili dergilere abone olunmuŖtur. Lâboratuvar için gerekli olan test ve ölçü materyalleri Türkçe'ye çevrilerek, kullanma yollarını gösteren rehberler hazırlanmıŖtır. Amerika'dan bu konuda yapılmıŖ filmler getirtilmiŖ, yabancı kurumlarla fikir alışveriŖinde bulunulmuŖtur. 1950 yılından itibaren okulda yaz aylarında Mesleğe Yönelme Kursları açılmıŖtır. ÇeŖitli illerden kurslarda yetiŖtirilen Sanat Enstitüsü öğretmenleri kendi okullarında mesleğe yönelme kolları kurmuŖlardır. Böylece öğrencilerin sanat dallarına ayrılıŖları sırasında, okulun gereksinimi, zekâ ve mekanik kavrama testi sonuçları, doktor kanaati, öğrencilerin istekleri ve ana-babalarının meslekleri göz önünde bulundurularak, seçme iŖlemi yapılmıŖtır (Gürsel,1956;akt.BinbaŖıođlu,2004:9).

Gazi Eğitim Enstitüsü'nde rehberlik çalıŖmaları 1950'de özellikle eğitim ve öğretim rehberliği ile kiŖisel sorunlarla ilgili rehberlik olarak geliŖmeye baŖlamıŖtır. Enstitü içinde bazı öğretmenlerin kiŖisel çabalarıyla baŖlayan bu hareket, Talim Terbiye Kurulu'nun 5 Mart 1953 tarihli bir kararı ile, yine Enstitü içinde "Test ve AraŖtırma Bürosu" açılmıŖtır. Büroda Amerika'dan gelen uzmanlar "danıŖman" olarak görev almıŖlardır. Bu büronun amaçları Ŗunlardır:

1. Testleri değerlendirme ölçü ve araçlarının geliŖtirilmesi,
2. Personel yetiŖtirilmesi,
3. Testlerin geliŖtirilmesiyle ilgili araŖtırmalar yapılması,
4. Seçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlarda okullara yardım edilmesi.

Test ve AraŖtırma Bürosu bu amaçlar ışığında 1953 yılından itibaren hazırlamıŖ olduğu Genel Başarı Testi ve Öğretmen Tutum Testi ile okul giriŖ sınavlarını

yürütmüştür. Bu durum 1960'larda ve daha sonraları Üniversite Seçme Sınavlarında uygulanıncaya kadar devam etmiştir (Binbaşıoğlu,2004:10).

1950'li yıllarda, ABD'de eğitim gören Türkiye'ye dönen eğitimcilerin de etkisiyle üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının pedagoji bölümlerinde rehberlikten söz edilmeye başlandı. 1953-54 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nde "rehberlik" bağımsız bir ders olarak programa girmiştir (Bakırcıoğlu, 1994:52).

1954-55 öğretim yılı başında ise Enstitü'de bir "Rehberlik Bürosu" kurulmuş ve büronun başına Dr. H.R. Meyering getirilmiştir. Böylece 1950'de kişisel olarak okul içinde başlayan rehberlik etkinlikleri artık okul içinde resmî hizmet veren bir kuruluş haline gelmiştir (Gürsel,1956;akt.Binbaşıoğlu,2004:10).

1955 yılında, İstanbul Atatürk Kız Lisesi'nde; 1956 yılında da Ankara Deneme Lisesi'nde, rehberlik ilkelerine dayalı bir eğitim programı uygulamaya konmuştur (Bakırcıoğlu,1994:52).

1955 yılından itibaren ilk olarak Ankara, 1959 yılında İstanbul ve İzmir gibi büyük illerimizde bakanlığa bağlı birer Rehberlik ve Araştırma Merkezi kuruldu. 1961 yılından itibaren diğer illerde bu merkezlerin açılmasına devam edildi. 1994 yılında bu merkezlerin sayısı tüm ülkede 87'ye ulaşmıştır (Bakırcıoğlu,1994:52-53).

1951-1956 yılları arasında hızla süren rehberlik çalışmaları, 1957-1969 yılları arasında duraklama göstermiştir. Bu dönemde 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik bölümü, 1967 yılında ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim bölümü içinde ilk PDR lisansüstü programının açılması dışında başka dikkat çeken gelişme olmamıştır (Külahoğlu, 2001:36).

1970-1981 yılları arasında okullarda PDR servislerinin örgütlenmesi gerçekleşmiştir. 1970-71 öğretim yılında ilk kez 24 ortaöğretim kurumunda PDR

çalışmaları başlatılmış ve üç yılda bu sayı 72'ye çıkarılmıştır. 1974-75 öğretim yılından itibaren tüm ortaöğretim kurumlarında rehberlik etkinlikleri için haftada iki saatlik bir zaman ayrılmıştır. Rehberlik saatleri zaman zaman haftalık ders çizelgesi dışına çıkarılmışsa da, klasik liselerin programlarında haftada bir saat olarak yer almaktadır. Rehberlik saatlerini uygulama sorumluluğu, başlangıcından beri öğretmenlere bırakılmıştır (Külahoğlu,2001:36).

1.8 Yasal Düzenlemelerde Meslekî Rehberlik ve Yönlendirme

1970-1981 yılları arasında PDR hizmetlerinin Bakanlık Merkez Örgütü içinde yapılanması başlamış, böylece alana ait yönetmelikleri çıkaran ve yayımlayan bir merkez örgüt ortaya çıkmıştır. Bakanlık Merkez Örgütü en son haliyle, Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde, Rehberlik Hizmetleri Daire Başkanlığı olarak yapılmış durumdadır (Külahoğlu,2001:36).

5.8.1970 tarih ve 4043 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı üzerine “Orta Dereceli Okullarımızda Rehberlik Servislerinin Kurulması” ile ilgili bir genelge yayımlanmıştır (MEB,1970).

Öğrencileri yönleltmeye ilişkin ilk girişimlere 1972 yılında çıkarılan Millî Eğitim Reform Stratejisi'nde rastlanmaktadır (MEB,EARGED,2001:17). Yüksek Plânlama Kurulu tarafından hazırlanan ve 5.10.1972 tarih ve 103 sayılı raporda eğitim sisteminin “yönelme” ilkesine dayalı olacağı belirtilerek aşağıdaki ifadelere yer verilmektedir (Resmî Gazete, 13.10.1972):

“ Öğrenciler ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde toplum ihtiyaçlarına cevap veren çeşitli programlara yöneltilerek yetiştirilecektir. Yönelme temel eğitimden başlayıp üniversiteye kadar devam edecektir. Bunu sağlamak için bugünkü eğitim sistemimiz, genel eğitim yoluyla üniversite önünde öğrenci yığın ve birbirlerine genellikle kapalı dikey eğitim kuruluşları içinde başarısız sayılan öğrencileri eleyen bir sistem olmaktan çıkacak, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenen çeşitli programlardan oluşmuş, meslek eğitimine ağırlık veren ve içerisinde yatay ve dikey geçişleri olan bir bütünlüğe kavuşturulacak, öğrenci başarısının ölçülmesinde objektif ölçme ve değerlendirme metotları kullanılacak, rehberlik

hizmetlerinden yararlanılacak, sınıf geçme yerine öğrencileri başarılarına göre çeşitli programlara yönelten ders geçme düzeni uygulanacaktır.”

1973 yılında “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu”nda, yöneltme kapsamı içinde PDR bir yasa maddesi olarak yer almıştır. Millî Eğitim Temel Kanunu’nda “yöneltme” başlığı altında açıklanan ilkede rehberlik hizmetlerinden aşağıdaki gibi bahsedilmiştir (MEB,1987:7):

“Fertler, eğitimleri süresince ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

Millî Eğitim sistemi her bakımdan bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir.

Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanır.”

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile, PDR alanında personel yetiştirmek üzere, birçok üniversitede Eğitimde Psikolojik Hizmetler anabilim dalı altında PDR lisans programları başlatılmış, yüksek lisans ve doktora programları ile genişletilmiştir. Aynı kanun gereğince her üniversitenin kendi bünyesinde PDR merkezi kurması yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. 1996 ve sonrasında ise psikolojik danışmanlar okullara atanmaya başlanmıştır (Külahoğlu,2001:36).

16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanun ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda İlköğretimde meslekî yönlendirme çalışmalarının önemine dikkat çekilmiş ve kanunun 23. maddesine eklenen 3. fıkrada “İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, orta öğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.” ifadesi yer almıştır. Böylece yönlendirmenin ilköğretimin son sınıfının ikinci yarısında yapılması kararlaştırılmıştır (MEB,1997).

20.10.1997 tarih ve 7680 sayılı Genelgede İlköğretim okullarında “Bireysel ve Toplu Etkinlikler” saati için “Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri

doğrultusunda, okulun ve çevrenin şartlarını göz önüne alarak çalışma alanlarını belirleyip etkinliklerin sürdürülmesine rehberlik etmeleri gerekmektedir.” denilerek bu saatte 1-3. sınıf çocuklarının bireysel tüm eğilim ve etkinliklerini ön plâna çıkarmanın esas olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu etkinliklerin eğitim içerikli olması gerektiği için notla değerlendirilmemesi ve ders olarak algılanmamasına da değinilmektedir (Coşkun,1998:7).

Çocuğu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenim alanına hazırlamak ve yerleştirmek ilköğretimin temel amaçlarından biri kabul edilmektedir. Bu konuya İlköğretim amaçlarının 5. maddesinde, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda aşağıdaki gibi yer verilmektedir (MEB,1997):

(i) Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri istikametinde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak,

(ii) Öğrencinin el becerisi ile zihni çalışmasını birleştirerek çok yönlü gelişmesini sağlamak,

(iii) Öğrencinin meslekî ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak gelecekteki mesleğini seçmesini kolaylaştırmak,

(iv) Öğrenciye üretici olarak geçimini sağlaması ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunması için bir mesleğin ön hazırlığını yaptıracak, mesleğe girişini kolaylaştıracak ve uyumunu sağlayacak davranışları kazandırmak.

1.9 Millî Eğitim Şûralarında Meslekî Rehberlik ve Yönlendirme

Millî Eğitim Şûraları Türk Millî Eğitimi’ni geliştirmeyi, Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak için millî eğitimin niteliklerini artıracak önlemleri almayı amaçlamaktadır. Şûralarda geniş bir katılım çevresi ile alınan kararların uygulanması ise Millî Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğuna bırakılmıştır (MEB,1996).

Birinci Millî Eğitim Şûrasının (17-29 Temmuz 1939) gündemini Türk Millî Eğitiminin plân ve esasları ile her kademe ve türdeki eğitim-öğretim kurumlarının

yönetmelik, yönerge ve programlarının incelenmesi oluşturmuştur. Şûrada ortaöğretim kurumlarını oluşturan ortaokul ve liselerin sayısı ile öğrenci miktarlarının ülkenin ihtiyacı ile uygun hale sokulması görüşülmüştür. Bir ortaokulun meslekî bir okula kıyasla daha az masrafla açılması ve idare edilmesinden dolayı hem ilkokul hem de ortaokuldan mezun öğrenciler için istidat ve kabiliyetlerini ortaya çıkarabilecekleri meslek okullarının az olduğu dile getirilmiştir. Türk ailesinin çocuklarının sanat ve meslek alanlarında ilerlemelerine önem verdiği vurgulanmıştır. Ancak öğrencilerin aradıkları meslekî kurumları bulamamaları yüzünden ister istemez liseye başvurdıkları ve menfaatlerine aykırı yönelmelere mecbur kaldıkları tartışılmıştır. Bu bağlamda meslekî ve teknik öğretimin geliştirilmesi adına bir plan hazırlanmış ve bu planda her 200 ilkokul mezunu olan yerlerde mesleğe yönelik çeşitli programlardan oluşan meslek kurs veya okullarının açılması, orta ticaret okullarıyla liselerin ihtiyaç duyulan uygun yerlerde bir plan dahilinde açılarak çoğaltılması kararlaştırılmıştır (MEB,1991a).

İkinci Millî Eğitim Şûrasında (15-21 Şubat 1943) yönlendirmeye ilişkin bir konu gündeme gelmemiş; şûrada anadil öğretimi, ahlâk eğitimi ve tarih öğretimi konuları üzerinde durulmuştur (MEB,1991b).

Dördüncü Millî Eğitim Şûrasının (22-31 Ağustos 1949) gündemini ilkokul-ortaokul ve lise programlarının incelenmesi, eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulunun ihtiyaçlara göre düzenlenmesi ile eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi oluşturulmuştur. Şûrada ortaokuldan mezunların %30'unun liselere, %20'sinin teknik okullara, %50'sinin de doğrudan doğruya hayata atıldığı belirtilmiş, dolayısıyla ortaokulda, çocukların daha girişimci, aktif ve toplum işlerine daha çok karışır insanlar olarak yetiştirmek amaç edinilmiştir. Ayrıca liselerin 4 yıla çıkarılması gündeme gelmiştir. Bunun sebepleri arasında ortaokulda müzik, resim, beden eğitimi gibi derslere yeteneği olan çocukların lisede bu dersler kaldırılmış olduğundan yeteneğini devam ettirememesidir. Lisede de bu derslerdeki yeteneğini devam ettiren çocuğun bu sayede belki güzel sanatlara da gidebileceği belirtilmiştir (MEB,1991c).

Altıncı Millî Eğitim Şûrasında (18-23 Mart 1957) Meslekî ve Teknik öğretimle ilgili düzenlemelerde bulunulmuştur. Akşam okullarında mezunların çok çeşitli sanat kollarında olgunlaşmaları ve becerilerini geliştirmeleri için ihtiyaç duyuldukça bir kooperatif teşkilâtına bağlı olarak olgunlaşma atölyelerinin açılması kararlaştırılmıştır. Erkek orta yapı ve sanat okullarına bedensel ve zihinsel seçimden geçen ilkökul mezunlarının alınması ve bu okullarla ortaokulların denk sınıfları arasında öğrenci transferi sağlanması kabul edilmiştir. Yine orta sanat ve yapı okullarında meslek seçimleri işinin pedagojik ve sıhî değerlendirmeler sonucu geciktirilmesi kararlaştırılmıştır. Yapı ve sanat enstitülerine ise orta sanat ve yapı okullarıyla ortaokulu bitiren öğrencilerden yapılacak test sınavlarında başarılı olanların kabul edilmesine karar verilmiştir. Orta ticaret okullarının fonksiyonlarını gerçekleştirememesinden dolayı kapatılması gündeme gelmiştir. Bunun nedeni olarak bu okuldan mezunların akademik liseye kabul edilmemeleri, 15 yaşındaki mezunun da meslekî gelişimiyle ilgili bir iş bulamaması, bir çocuğun meslek seçimi gibi güç bir durum karşısında bırakılmasının pedagojik sakıncalarının olması gösterilmiştir. Ancak bu okulların kapatılması teklifi reddedilmiş, klasik ortaokullarla denkliğinin sağlanması kabul edilmiştir. İlk ve ortaokullarında orta sanat ve yapı okullarından mezun olup çeşitli nedenlerle öğrenime devam edemeyenleri sanayinin muhtaç olduğu elemanlar haline getirmek üzere ; a) ilkökul mezunları için çıraklık okulları , b) ortaokulu, orta sanat ve yapı okullarını bitirenler için ayrı şartlı olgunlaşma sınıfları ve kursları açılacaktır, kararlarına varılmıştır (MEB,1991d).

Yedinci Millî Eğitim Şûrasının (5-15 Şubat 1962) getirdiği en önemli yenilik ortaokulu, programlar aracılığı ile bütünleştirmiş ve ortak programlara bağlamış olmasıdır (MEB,1991f:70). Şûrada rehberlik konusu üzerinde ilk defa durularak öğrencilerin tüm yönleri ile tanınmasının, çevreye uyum sağlamalarının ve yeteneklerine uygun bir öğretim programını seçmelerine yardımcı olunmasının gerekliliği savunulmuştur. Ayrıca haftada bir saatin grup etkinliklerine ayrılması ve ilk defa ortaöğretim kurumlarında rehberlik servislerinin kurulması önerilmiştir. (MEB,1962). Şûrada yöneltmenin temel koşullarından olan sınıf geçme yerine ders geçme sistemi ortak ve seçmeli dersler sistemi getirilmesi ve bunlara paralel olarak, ortaokul ve lise programlarındaki dersler “ortak” zorunlu, temel dersler ve hayata ve üst

öğrenime hazırlayan “seçmeli” dersler şeklinde düzenlenmesi önerilmiştir. Öğrenciyi temele alan bu görüş ancak 1991-92 yılında uygulamaya konabilmiştir. Ancak bazı yönetsel sorunlardan dolayı 1995 yılında uygulamadan kaldırılmıştır (MEB,1995).

Sekizinci Millî Eğitim Şûrasında (28 Eylül- 3 Ekim 1970) Türk çocuklarının, Millî eğitimin amaçlarına uygun olarak ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre hayata, iş alanlarına ve daha üst öğrenime hazırlanabilmeleri, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve sosyal gelişimin sağlanması için ortaöğretim sisteminde yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Genel olarak 12-14 yaşlarındaki öğrencilere verilen eğitimi kapsayan birinci devre ortaöğretimde (ortaokul) yanlış ve erken bir seçimi önlemek ve böyle bir seçim sonucu normal öğrenim süresini uzatabilecek herhangi bir zaman kaybına yer vermemek için bu devrede öğretimin ihtisaslaşmaması kabul edilmiştir. Ancak öğrencilere üç grupta (Ticaret-Tarım-Teknoloji veya El İşleri/ Müzik veya Resim/ Laboratuvar ve kitaplık çalışmaları) verilen seçmeli dersler, ders dışı eğitsel ve sosyal etkinlikler, öğretmen-veli ilişkileri, sürekli gözlemler ve rehberlik yoluyla istidat ve kabiliyetlerini anlama, buna göre ya ortaöğretim ikinci devrenin (lise) programlarına yönelme ya da hayata hazırlanma bakımından yardımcı olunacağı kararlaştırılmıştır. Bu türlü yöneltme zorlayıcı değil, yol gösterici olarak tanımlanmaktadır (MEB,1991e). Şûra sisteme yatay ve dikey geçişleri, yöneltme kavram ve fonksiyonunu getirmiş, 2. devre ortaöğretim temel görevlerini;

- a. Yüksek öğretime hazırlamak,
- b. Hem mesleğe hem yüksek öğretime hazırlamak,
- c. Hayata ve iş alanlarına hazırlamak şeklinde belirlemiştir (MEB,1991f:71).

Ortaöğretim birinci devrenin ilgi ve yetenekleri belirlemekle beraber, ikinci devre başlarında pek çok çocuğun henüz yollarını aramakta oldukları ve bu devrenin ilk yılında ilgi, istidat ve kabiliyetlerin daha belirgin hâl aldığı belirtilmiştir. Bu sebeple ortaöğretimin ikinci devresinin birinci yılı (lise 1) yöneltme sınıfı olarak kabul edilmiştir. Bu sınıfta, birinci devre sonunda yapılan yöneltme tavsiyelerindeki olası yanlışlıkları düzeltme imkânı ve fırsatı bulunur. Bu sınıftan sonra öğrencilerin istekleri

de dikkate alınarak kabiliyetlerine ve derslerdeki başarı derecelerine göre uygun programlara yönlentmeleri yapılır (MEB,1991f).

Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası (24 Haziran- 4 Temmuz 1974) özellikle orta eğitim programları üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapmış ve kararlar almıştır. Şûrada sekiz yıllık temel eğitim düşüncesi iyice şekillenmiş, ilke haline gelmiştir (MEB,1991f:71). Yeni ortaokul programının amacı “öğrencilere üst öğretim programlarına geçebilmek için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırmak, çevrenin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerini de göz önünde tutarak çeşitli iş ve uğraşı alanlarında ilgi ve kabiliyetlerini deneme ve geliştirme fırsatı vermek böylece ileride işe yönelmede, meslek seçiminde daha isabetli karar vermelerine yardımcı olmak” olarak tanımlanmıştır. Bunların gerçekleştirilmesi için; 1) ortak genel kültür derslerinin, 2) seçmeli derslerin, 3) rehberlik ve eğitsel faaliyetlerin yapılması gerektiği kabul edilmiştir. Seçmeli derslerin amaçları öğrencilerin kendilerine özgü bireysel ilgi ve yeteneklerini tanıyıp anlamalarına olanak sağlamak, okul ve çevrenin olanaksızlıklarından doğan eşitsizlikleri gidermeye yardımcı olmak, okul ve çevre arasında yakın bir ilişki kurulmasını sağlamak, böylece öğrencilerin hayata ve iş alanlarına uyumlarını kolaylaştırmak ve onları çevrelerinde etkili hale getirecek nitelikleri kazanmalarına yardımcı olmak ve çeşitli iş ve uğraşı alanlarına yönelmeleri için gerekli rehberlik çalışmalarına katkıda bulunmak olarak belirlenmiştir (MEB,1974).

Onuncu Millî Eğitim Şûrasında (23-26 Haziran 1981) sekiz yıllık temel eğitimin zorunlu eğitim olarak düşünüldüğü belirtilmiştir. Temel eğitimden sonra orta eğitime geçişte yönlentme ve yerleştirme esas alınmıştır. Yönlentmenin temel eğitimde ve özellikle son üç yılında bir süreç olarak yer alması, yönlentmede öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, becerileri, başarı durumları yanında ailesinin görüşüne, insangücü gereksinimine, okul rehber öğretmeni ve sınıf öğretmeninin genel değerlendirmelerine de yer verileceği kararlaştırılmış ve ;

“İşe, mesleğe, tekniğe eğilim temel eğitimin dördüncü yılından itibaren gittikçe artan oranda sağlanacaktır. Yönlentme, temel eğitimin son üç yılında bir süreç olarak yer alacak, bu konuda başarıya dayalı fırsat eşitliğine yer verilecek, yetenekler yalnızca

bilinçsel anlamda değil; fakat her türlü beceriyi kapsayacak biçimde geliştirilecektir” kararı alınmıştır (MEB,1991f).

Onuncu Millî Eğitim Şûrasında rehberlik ve yönlmede dikkate alınacak şu 4 temel ilke belirtilmiştir:

a) Kişisel Sorumluluk: Yönlme gücendirici, zorlayıcı değil; özendirici, kişinin kararının gerçekçi olması yönünde yol gösterici olmalıdır. Hangi programa gireceği konusunda son kararı yine öğrenci vermeli, bunun sorumluluğunu taşımalıdır.

b) Süreklilik: Temel eğitim ve orta öğretimde yapılacak tek bir seçme veya giriş sınavı ile yönlme yapılamaz. Yönlme bir süreçtir ve öğrencinin öğrenim hayatı boyunca çeşitli yetenek ve başarı testleri, bireyi tanıma teknikleri, öğretmen ve aile gözlemleri ve değerlendirmelerine göre yapılmalıdır.

c) Fırsat Eşitliği: Yönlme eleme sınavlarında olduğu gibi bir kısım öğrenciyi seçip diğerlerini dışarıda bırakan tutumla değil; her öğrenciyi başarılı olabileceği bir programa yerleştirmeyi amaç edinen tutumla gerçekleştirilmelidir.

d) Bütünlük: Yönlme, örgün ve yaygın eğitim sistemini içine alacak biçimde, sistemde kalanlar kadar, sistemden kopacakları da yerleştirmeyi kapsamalıdır (MEB,1991f:103).

Şûrada ayrıca bir öğrencinin hangi tür bir programa yönltilmesi gerektiği kararına varırken dikkate alınması gereken ölçüt ve durumlara altı başlık altında değinilmiştir. Bu ölçüt ve durumlar; 1) öğrencinin yetenek ve başarı durumu, 2) öğrencinin isteği ve işin nitelikleri, 3) ailesinin görüşü, 4) program, işe girme ve devam edebilme koşulları, 5)insan gücü gereksinimi, 6) okul rehberi ve sınıf öğretmenin genel görüşü, olarak belirlenmiştir. (MEB,1991f:103).

Onuncu Millî Eğitim Şûrasında ayrıca, rehberlik uygulamalarına eğitim sistemimiz içerisinde yer verme gereğinin tartışıldığı ve bazı kararların alındığı VII. , VIII. ve IX. Millî Eğitim Şûralarında rehberlikle ilgili alınan kararların büyük ölçüde uygulanmadığı belirtilmektedir. Şûrada okullarda rehberlik, “Öğrenci Akışı” ve “Yönlme” konuları çerçevesinde ele alınarak rehberlik etkinliklerine ilişkin hazırlıklar sunulmuştur.

Onbirinci Millî Eğitim Şûrasında (1982) öğretmen ve eğitim uzmanı problemlerine ilişkin çözüm yolları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Şûrada ilk defa okul danışmanı terimi kullanılmış ve okul danışmanının tanımı olarak “her düzeydeki eğitim kurumlarında, öğrencilerin eğitim programı, meslek seçimi ve uyum sorunlarını çözmelerine yardım eden uzmandır” denilmiştir. Okul danışmanının görevleri ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1) Öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri, gereksinimleri, beklentileri konusunda bilinçlenmelerine iş ve eğitim olanaklarından haberdar olmalarına; kendilerini toplumun beklentileri doğrultusunda gerçekleştirmelerini sağlayacak kararlar vermelerine yardımcı olur,

2) Öğrencilerin bireysel özelliklerini doğru ve ayrıntılı bir biçimde saptamak amacı ile çeşitli psikolojik ölçme araçları uygular, ölçme sonuçlarını öğrencilere bireysel olarak yorumlar,

3) Eğitim ve iş olanakları hakkında güncel, ayrıntılı bilgiler toplar, bunları öğrencilere duyurur,

4) Öğrencilerin sorunlarının kaynağını bulmalarına, sonuçlarını uygun yollarla çözmelerine yardımcı olmak için bireysel ve grupta danışma yöntemlerini uygular,

5) Öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrenci velilerinin öğrencilerle ilgili sorunlarını çözmelerine yardım eder.

Onikinci Millî Eğitim Şûrasında (18-22 Temmuz 1988) ilköğretimin temel amaçlarından birisinin, öğrencilerin çeşitli yetenekleri deneyerek üst eğitim kademelerinden birini veya bir mesleği seçebilme olgunluğu kazanmaları olduğu belirtilmiştir. Şûrada rehberlik ve yönlendirme ile ilgili konularda ilköğretimi ilgilendiren aşağıdaki kararlar alınmıştır:

1) Öğrenci velilerinin, çocuklarının temel eğitimden (sekiz yıllık ilköğretim) sonra yönelebileceği uygun meslekler ve ilgi alanları konusunda aydınlatılmalıdır,

2) Ülkenin ekonomik ve sosyal şartlara uygun olarak eğitim ve öğretimdeki millî hedeflere ulaşmak amacıyla öğrencilere okul öncesinden itibaren iyi bir rehberlik

hizmetinin verilmeli, rehberlik faaliyetlerinin etkinleştirilerek yaygınlaştırılmalıdır (MEB,1989:193-199).

Ondördüncü Millî Eğitim Şûrasında (27-29 Eylül 1993) eğitimden çıkanların niteliğini önemli ölçüde etkileyen üç ana unsur olduğu belirtilmiştir. Bunlar:

1. Etkili bir eğitim yönetiminin oluşturulması,
2. Eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi,
3. Öğrencileri ilgi, istidat ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirecek rehberlik sisteminin kurulması'dır (MEB,1993:93).

Şûrada üçüncü unsura işlerlik kazandırmak ve uygulamaya geçirmek düşüncesiyle yönlendirme ile ilgili mevcut durum ortaya konularak sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara ilişkin bir takım öneriler sunulmuştur. Yönlendirme konusunda belirlenen sorunlar şöyledir:

- 1) Yönlendirmede değişik terimlerin kullanılması öğretim ve uygulama alanında iletişim güçlüğü doğurmaktadır.
- 2) İlköğretimden üniversite girişine kadar eğitimin tüm kademelerinde sınavla seçim şekli ile yapılan yönlendirme yeterli olmamaktadır.
- 3) Rehberlik hizmetleri ile ilgili öğretmenlerin yetersiz olması, bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin ise bilgilerini tam olarak uygulamaya aktaramamaktadırlar.
- 4) Mevcut rehberlik dersleri boş zaman değerlendirmeden ileri gidememiştir.
- 5) Yönlendirmede taraf olan aile, okul, öğretmen, yönetici, iş alanı ve çevre arasında yeterli işbirliği yapılamamaktadır.

Sorunlara ilişkin getirilen bazı öneriler ise şöyledir:

- 1) Terim ve tanımlarda birlik sağlanmalıdır.
- 2) Yönlendirme hizmetleri ilköğretim 2. kademedен itibaren başlatılmalı, ortaöğretim ve yüksek öğretime doğru devam ettirilmelidir.
- 3) Yönetici ve öğretmenlerin yönlendirmede başarılı olabilmeleri için hizmet öncesi ve hizmetleri sırasında yetiştirilmeleri gereklidir.

4) Yönlendirme, öğrenci, aile, öğretmen, okul yönetiminin koordinasyon ve işbirliği ile yapılmalıdır.

5) Yönlendirme süreçlerinin işletilmesinde yeni teknolojilerden, özellikle iletişim teknolojilerinden yararlanılmalı, yönlendirme süreci bilimsel ve demokratik yollarla yerine getirilmelidir

6) Yönetim ve yönetici işlevinin yönlendirmedeki etkinliği artırılmalıdır (MEB,1993).

Onbeşinci Millî Eğitim Şûrasında (13-17 Mayıs 1996) ilköğretimin kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanması kararlaştırılmıştır. Şûrada Millî Eğitimde ana hedef olarak; ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren yönlendirmeye gidilmesi, en az 8 yıllık bir zorunlu eğitim ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmeleri ve nitelikli ara insan gücü yaratılması belirtilmiştir. Şûrada ilköğretim ve yönlendirme ile ortaöğretimde yeniden yapılanma konularında alınan bazı kararlar şöyledir:

1. Ailenin ve okulun çocuğu tanınması ve çocuğun kendi kendisini tanınması için öncelikle öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin eğitilmesi gerekmektedir.

2. Bireyi tanıma ve yöneltmeye ilişkin rehberlik hizmetleri dördüncü sınıftan başlatılmakla birlikte, ilköğretimde gerçek yöneltme dokuzuncu sınıftan itibaren ele alınmalıdır.

3. Sekiz yıllık temel eğitim üzerine, ortaöğretime devam etmek isteyen öğrencilere 9. sınıfta bir yıllık hazırlık ve yönelme eğitiminden (genel bilgi, yabancı dil ve teknoloji eğitimi) sonra iki tür eğitim veren;

- a) Meslekî ve teknik eğitim
- b) Genel eğitim

okulları olmak üzere yatay ve dikey geçişler öğrencilerin ilgi, yetenek ve isteklerine göre sağlanmalıdır.

4. Ortaöğretim kurumları öğrencilerin %65'ini meslekî teknik eğitime, %35'ini genel öğretime yöneltecek ve bu yönde öğretim görmelerini sağlayacak şekilde yeni bir yapıya kavuşturulmalı; insan gücü, eğitim, istihdam dengesi kurulmalıdır.

5. Yönlendirme çalışmalarıyla öğrencilere, zaman ve enerjilerini, yetenek ve becerilerini, olumlu iş değerlendirmelerini geliştirecek bir disiplin kazandırılmalıdır.

6. 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli derslere işlerlik kazandırılmalıdır.
7. Spor ve sanat eğitimine önem verilmeli, bu eğitime ders dışı etkinliklerle de ağırlık kazandırılmalıdır.
8. İlköğretim okullarının programlarında meslekleri tanıtıcı bilgilere yer verilmelidir. Teknoloji ve tasarım konuları da bunların arasında yer almalıdır (MEB,1996).

Onaltıncı Millî Eğitim Şûrasında “İlköğretim Sonrası Genel ve Meslekî Teknik Eğitime Yönelme” başlığı altında, eğitim kurumlarında yönlendirme ve danışmanlık hizmetlerinin yetersizliğinin büyük bir sorun olduğuna dikkat çekilmiş; öğrencilerin kendilerini yeterince tanıyıp ifade edebilmelerine, kendileriyle ilgili kararlar vermelerine imkân verecek gerekli rehberliğin yapılamadığı dile getirilmiştir. Bu temel sorun çerçevesinde öneri niteliğinde aşağıdaki kararlar alınmıştır:

- 1) Var olan öğrenci gelişim dosyaları daha bilimsel standartlarda geliştirilmeli, her kademedeki kullanılması sağlanmalıdır.
- 2) İlköğretimin bütün sınıflarında meslek alanlarını tanıtıcı etkinliklere yer verilmelidir.
- 3) Rehberlik hizmetlerinden sorumlu olanların; okul, aile, kamu kurum ve kuruluşlarıyla iş birliği için meslek alanlarını tanıtıcı etkinlikleri düzenlemeleri sağlanmalıdır.
- 4) Her öğretmen sürekli rehberlik eğitimi almalı ve uygulamalıdır.
- 5) Seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirici, ana meslek alanlarını ve eğitim olanaklarını, meslekî ve teknik öğretim programlarını tanıtıcı ve özendirici bir biçimde düzenlemesi sağlanmalıdır.
- 6) İlköğretimin bütün sınıflarında yaz dönemlerinde kültür, beceri ve yönlendirmeye yönelik kurslar açılması uygun olur.
- 7) Eğitici kol etkinlikleri, eğitim programlarıyla bir bütünlük içerisinde, okul içinde ve dışında bireyin gelişimini esas alan düzenlemeleri kapsamalıdır.
- 8) a- Öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi ancak uygun ortamlarda olur.

b- Bunun için, eğitim ortamlarının bina, alan ve kullanım yönünden zenginleştirilmesi sağlanmalıdır.

9) Sekizinci sınıflarda meslekleri tanıma ve yönelmeye ağırlık verilmeli, öğrenciye en uygun olduğu düşünülen alan konusunda öğrencinin kişisel dosyasındaki bilgiler, öğretmen değerlendirmesi, başarı notları dikkate alınarak oluşturulacak tavsiye kararı, ilköğretim dönemi sonunda öğrenci ve velisine bildirilmelidir.

10) Orta öğretimin ilk yılında öğrencilerin meslekî yönelmelerine yardım edecek biçimde kendi ilgi ve eğilimlerini ve gerekse temel meslek alanlarını tanımalarını sağlayacak geniş tabanlı eğitim programları uygulanmalı ve meslekî danışmanlık hizmeti verilmelidir.

11) Eğitici kol etkinliklerinin karşılığı olarak ödenmesi gereken ücret yönünden var olan sınırlamalar kaldırılmalı, eğitsel kol etkinliklerini yürüten öğretmenlerin ücret yönünden desteklenmesi sağlanmalıdır (MEB,1999).

1.10 Kalkınma Planlarında Meslekî Yönlendirme

Türkiye’de 1962 yılında itibaren planlı kalkınma dönemine girilmiş ve her beş yılda bir kalkınma planları hazırlanmaya başlanmıştır. Kalkınma planları Türk Millî Eğitimine dolayısıyla okullardaki yönlendirme etkinliklerine yön vermektedir. Kalkınma planlarının, 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı hariç, hemen hepsinde “eğitimde rehberlik hizmetleri” konusuna yer verildiği görülmektedir.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)’nda “Eğitim” bölümünün birinci ana ilkesinde, Türk Eğitim sisteminin, toplumdaki çeşitli görevleri, vatandaşlar arasındaki bireysel yeteneklere göre dağıtılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç ışığında gençlerin toplumda verimli olabilmeleri için durumları ne olursa olsun tüm eğitim imkânlarından yararlandırılacakları belirtilmiştir (DPT,1962).

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)’nda, rehberlik hizmetlerinin okullarda planlı ve programlı şekilde yapılması gerektiği vurgulanmış, rehberlik hizmetlerini bu işi kendine meslek edinmiş kişilerin yürütmesi gerektiği belirtilmiştir.

Plan'da ortaokullar, ortaöğretim içerisinde birinci devre olarak kabul edilen, ilkokula dayalı, 12-14 yaş grubunu kapsayan ve öğrencileri bir üst öğrenime, genel, meslekî ve teknik eğitim veren okullara hazırlayan ve bazı konularda meslek eğitimi veren üç yıllık okullar olarak tanımlanmıştır. Gençlere ortaokul ve liselerde sosyal ve meslekî rehberlik hizmetlerinin sağlanacağı, bu hizmetin gençlerin özel sorunlarında, ders dışı etkinliklerin geliştirilmesinde, yeteneklerine göre daha üst seviyede öğrenime veya mesleğe yönelmelerinde, tatil aylarında bir işte çalışmalarını düzenlemede yardımcı olacağı ifade edilmiştir (DPT,1967).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)'nda rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi yoluyla, öğrencilerin yeteneklerine göre bir üst öğrenim kurumunu seçmeye yönlendirilmeleri bir ilke olarak benimsenmiştir (DPT,1972).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983) içeriğinde yönlendirme konusuna hiç değinilmemiştir.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)'nda ilköğretim; anasınıfı, ilkokul ve ortaokulu kapsayan eğitim kademesi olarak tanımlanmış ve kalkınma planlarında ilk kez öğrenciyi tanıma, üst öğrenime ve mesleğe hazırlama ve yöneltme ilkelerinden bahsedilmiştir. Ortaokul hedeflerinde “ortaokullarda mesleğe yöneltme ve çevre şartlarına göre geçerli beceriler kazandırma uygulamalarına başlanacaktır” ifadesi yer almıştır. Bu plan döneminde okul-sanayi işbirliği dört meslek lisesinde uygulamaya konulmuştur. Nitelikli işçi yetiştirmek için temel tercihin yaygın eğitim ve hizmetiçi eğitim olacağı, hizmetiçi eğitimde kalitenin yükseltilmesi için kamu ve özel sektörden yararlanılacağı belirtilmiştir (DPT,1984).

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)'ında ise, ortaöğretim başlığı altındaki, genel ve meslekî-teknik eğitim bölümlerinde yükseköğretime ve mesleğe yönlendirme konusunda tedbirler alınması konusuna değinilmektedir. Okulda başarısızlık ve sınıfta kalmaların en aza indirilmesi için tedbirler alınacağı belirtilmiş, öğrenci başarısının artırılmasında ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmelerinde önemli bir yeri olan rehberlik etkinliklerinin verimli biçimde

yaygınlaştırılmasına yönelik düzenlemelerin gerçekleştirilmesi amaç edinilmiştir (DPT,1989).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)'nda bireylerin ilgi, yetenek ve özelliklerine uygun alanlarda eğitim ve istihdamlarının sağlanması gerektiği eğitimde temel amaç ve ilkeler bölümünde belirtilmiştir. Plan'ın yayımlandığı tarihte henüz sekiz yıllık zorunlu temel eğitim dönemine geçilmediği için bu konuda çabaların sürmesi gerektiği ifade edilmiştir. Plan'da "eğitim ve öğretimde ilköğretimin ikinci kademesinden başlamak üzere etkin bir yönlendirme sisteminin kurulamayışı, ortaöğretimden mezun olan her öğrencinin yükseköğretime devam etme arzusunu doğurmakta ve üniversite önünde yığılmalara neden olmaktadır" ifadesi yer almış, bu duruma tedbir olarak zorunlu temel eğitimin ikinci kademesinden başlamak üzere ortaöğretimde etkin bir ölçme değerlendirme ve yönlendirme sistemi oluşturulması, piyasanın talebine yönelik insangücü yetiştirilmesi amacıyla meslekî ve teknik ortaöğretimin etkinliğinin artırılması hedeflenmiştir (DPT,1995).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)'nda eğitim sisteminin herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla, etkin rehberlik hizmetini içeren, yatay ve dikey geçişe fırsat veren, yetki devrini esas alan, fırsat eşitliğini gözeten, üretime dönük eğitime ağırlık veren bir bütünlük içinde yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir. Bu fikirle ilköğretimde başlatılmış olan yeniden düzenleme çalışmalarının ortaöğretimi, yüksek öğretimi ve yaygın eğitimi de kapsayacak ve ekonominin nitelikli işgücü ihtiyacını karşılayacak ve uluslararası rekabet gücünü artıracak şekilde hızlandırılarak sürdürülmesi planlanmıştır. Zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması için gerekli hazırlıkların yapılması öngörülmüştür. İlköğretim sınıflarından itibaren eğitimin her kademesinde bilgisayar destekli rehberlik yoluyla öğrenciyi tanıma teknikleri ve yetenek ağırlıklı değerlendirmeye dayanan etkin bir yönlendirme sisteminin geliştirilmesi plan hedeflerinde belirtilmiştir (DPT,2000).

Dokuzuncu Kalkınma Planı Stratejisi'nde Dokuzuncu Kalkınma Planı'nın yedi yıllık bir dönem (2007-2013) için hazırlanacağı belirtilmiştir. Bu süre içerisinde

eğitimde niteliğin artırılması amacıyla, yenilikçilik ve araştırmacılığın geliştirilmesini esas alan müfredat programlarının ülke geneline yaygınlaştırılacağı, etkili bir rehberlik ve yönlendirme sistemi kurulacağı, mesleki danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ile aktif işgücü politikalarının geliştirileceği, eğitici personelin nitelikleri ile fiziki mekan ve bilgi teknolojisi altyapısının güçlendirileceği belirlenmiştir (MEB,2006).

1.11 Konu İle İlgili Araştırmalar

Alpaslan (1993), “İlköğretim Okullarında Mesleğe Yönelme ve Rehberlik” adlı araştırmasında, ilköğretim okullarında mesleğe yönelme ve rehberlik hizmetlerinin ne derece yürütüldüğünü öğretmen, yönetici, ilköğretim öğrencileri ve ilköğretim mezunu öğrencilerin görüşleriyle ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlere göre; öğrenciler %50 oranında meslek seçimleri için kendi ilgi ve yeteneklerini bilememektedir, ilköğretim okullarında ilgi ve yetenekleri ortaya çıkarıcı anketler çoğunlukla yapılmamaktadır, yönelme önerisi %66.66 oranla uygulanmamaktadır, uygulanan öğrencilerin de çoğunda ideallerindeki mesleklerle yöneldikleri meslekler farklı olmaktadır, öğrencilerin yönlendirilmelerinde yıllık ödevler az derecede etkili, eğitsel kol çalışmaları ise fazla etkili değildir, öğrencilerin mesleğe yönelmelerinde sırasıyla aile çevresi, iş eğitimi uygulamaları, arkadaş çevresi, sınıf öğretmenleri, okul rehber öğretmeni etkili olmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin %40’ı rehberlik hizmetlerinin yardımcı olduğuna inanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler yönelmede sınıf öğretmenini, eğitsel kol çalışmalarını etkisiz görmektedirler, çevrelerindeki iş ve meslek alanlarını yeterince tanımamaktadırlar ve seçmeyi düşündükleri mesleğin öncelikle sevdikleri, ilgi duydukları ve yeteneklerine uygun meslek olmasını isterlerken, %68’i meslek seçiminde karar verdiğini, %21.50’si ise seçmeye karar vermediği mesleği tanımadığını belirtmişlerdir. İlköğretim mezunu öğrencilere göre ise, ilköğretimde yönlendirme konusunda yararlandıkları kaynaklar sırasıyla, sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni, iş eğitimi dersleri, eğitsel kol çalışmaları ve yazılı kaynaklardır. Öğrenciler ayrıca, ilköğretimde ilgi, yetenek, iş/meslek, üst öğrenim programlarını tanıma durumlarını orta derecede belirtmişlerdir, meslek seçimlerinde çoğunlukla (%79.09) kendilerinin karar verdiklerini söylemişlerdir, meslek seçimlerinde

en etkili gördükleri dersleri sırasıyla iş eğitimi, fen, güzel sanatlar ve sosyal dersleri olarak belirtmişlerdir.

Gülen (1996), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Üst Öğretim ve Mesleğe Yönlendirilmelerine İlişkin Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin, iş, meslekler ve okullar hakkında öğrencilere yeterince bilgi verme etkinliğini gerçekleştirmediklerini, öğrencileri tanımak amacıyla; ders içi ve ders dışı etkinlikler ile düzenli bilgi tutma etkinliklerini uygulayamadıklarını belirlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin %70.8'nin öğrenciyi yönlendirmek için rehber öğretmenlerle iletişime girmediğini yeterli, velilerle işbirliğine girme etkinliklerinde %41.7'sinin kendilerini eksik gördüklerini ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenleri öğrencileri yönlendirmeye hazırlık kapsamında okulun fiziki donanımını, kendi bilgilerini, rehberlik servislerini ve ailelerin çocuklarıyla ilgilerini yetersiz görmüşlerdir. Öğrenciler ise iş ve meslekler, yönelebilecekleri programlar, üst öğrenim kurumları hakkında sınıf öğretmenlerinden yeterli bilgi almadıklarını, %89.8'i iş yerlerine geziler düzenlenmediğini, %71.2'si sınıf öğretmenlerinin ilgi, yetenek, kişilik özellikleri için yeterli ölçme aracı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Yine öğrenciler rehber öğretmenden yeterli bireysel yardım aldıklarını, mesleki rehberlik etkinliklerinin yeterli düzeyde gerçekleştirildiği görüşünde bulunmuşlardır.

İğdeli (2001), “Türkiye ve Diğer Bazı Ülkelerde İlk ve Orta Dereceli Okullarda Yapılan Yönelme Etkinliklerine Ait Görüş ve Uygulamaların Belirlenmesi” adlı araştırmasında, Türkiye, ABD, Fransa ve İngiltere'deki yönelme politikalarında teoride büyük farklılıklar olmadığını, asıl farklılığın uygulamada ve Türkiye aleyhine ortaya çıktığını belirtmiştir. Öğrencilerin ülkemizde, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yöneltilmelerini sağlayacak program çeşitliliği, rehberlik uzmanları sayısı ve ölçme araçlarının yetersiz olduğunu, dolayısıyla yeterli bir yönlendirme yapılamadığını belirtmiştir. Türkiye'de MEB tarafından belirlenen rehberlik programlarının uygulanamamasının en önemli nedenlerinden biri olarak öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve öğrencilerin yönelme etkinliğinin gerekliliği bilincine ulaşmamış olmalarını göstermektedir. Yönelmede en büyük rolün bireyde olduğunu; bu yüzden bireyin

kendini gerçekleştirmesi, kendi başına kararlar alabilmesi için ülkemizdeki eğitim sisteminde öğrenmeyi öğrenme temeline dayanan bireysel öğrenme sisteminin uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Güvenç (2001), “Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler” adlı araştırmasında Niğde ve Nevşehir illeri ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan yönetici, rehber öğretmen, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde karşılaşılan güçlükleri ortaya koyan görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır:

1. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkekler güçlükleri ortaya koyan görüşlerin çoğuna katılmaktadır.

2. Görev değişkenine göre; yönetici ve sınıf rehber öğretmeni görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuş, sınıf rehber öğretmenleri rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırıp geliştirilmesi için daha olumlu bir anlayışa sahipken, yöneticilerin çoğunun yönetim hizmetlerini rehberlik hizmetlerine tercih ettikleri belirtilmiştir. Yönetici ve rehber öğretmen görüşleri arasındaki fark yine anlamlı bulunurken rehber öğretmen ile sınıf rehber öğretmenleri görüşleri arasındaki fark anlamsız bulunmuştur. Rehber öğretmen ve sınıf rehber öğretmenleri aynı görüşte olup, ölçme aracıda ortaya konulan; rehberlik anlayışının olmaması, yeterli sayıda rehber öğretmen olmaması, rehber öğretmenler için yeterli fizikî ortam ve araç-gereç bulunmaması, sınıf rehber öğretmenlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve ailelerin yeterli destek vermemesi gibi problemlerin rehberlik hizmetlerini olumsuz etkilediği görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

3. Mezun olunan okul değişkenine göre İki Yıllık Eğitim Yüksek okulu mezunları ile diğer okullarda mezunların görüşleri arasındaki fark anlamsız bulunmuş, ortalamalara bakıldığında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlere katıldıkları belirtilmiştir. Dört Yıllık Eğitim Fakültesi ile Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Psikoloji mezunlarının görüşleri arasındaki fark anlamlı bulunmuş, Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Psikoloji mezunlarının kendi alanları olması nedeniyle Dört Yıllık Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha olumlu bir rehberlik anlayışına sahip oldukları belirtilmiştir.

4. Meslekî kıdem değişkenine göre meslekî kıdemi daha az olan yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin görüşlerinin meslekî kıdemi fazla olanlara göre daha olumlu düzeyde olduğu belirtilmiştir.

MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2001), tarafından yapılan “Yönlendirme Açısından İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin İncelenmesi” adlı Türkiye genelinde yapılan araştırmada okul rehber öğretmenlerine, sınıf ve branş öğretmenlerine, sekizinci sınıf öğrencilerine ve lise birinci sınıf öğrencilerine ve velilere uygulanmak üzere beş farklı anket geliştirilmiştir.

Anket sonuçlarına göre, rehber öğretmenlerin okul rehberlik hizmetlerini yürütmede en çok karşılaştıkları güçlükler, rehberlik için ayrı bir ders saatinin olmaması, öğretmenlerle ve velilerle yeterli işbirliği yapamamak, yöneticilerin rehberlik konusunda bilgilerinin olmaması, çalıştıkları okulun, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirebilmeleri için gerekli alt yapı ve donanımına sahip olmaması, ölçme araçlarının yetersizliği, okullarda öğrenci sayısının çok olması, öğretmenlerin rehberlik etkinliklerini gereksiz bulmalarıdır. Rehber öğretmenlerin anket tekniği dışında diğer bireyi tanıma tekniklerini kullanma oranları düşüktür. Meslekî rehberlik kapsamında meslekler hakkında bilgi vermek için yeterli dokümanın bulunmadığı, okula konuşmacı davet etme etkinliklerinin ise çoğunlukla beklenen düzeyde yerine getirilemediği gözlenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin, en çok kullandıkları öğrenciyi tanıma teknikleri sırasıyla görüşme, gözlem, başarısızlık nedenleri anketi ve öğrenci kişisel dosyasıdır. Sonuçlarından en fazla yararlandıkları teknikler ise sırasıyla gözlem, görüşme, otobiyografidir. Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlası ise sosyometri tekniklerini kullanmamaktadırlar. Sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen meslekleri tanıma hizmetlerinde öğrencilerin sorularını yanıtlama ve derslerde farklı mesleklere değinme gibi yüz yüze yapılan etkinlikler çoğunlukla yerine getirilmekte diğer yöntemler çok az kullanılmaktadır. En çok kullanılan yöntem “eğer öğrenci meslekler hakkında soru sorarsa yanıtlama”dır. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca %39’u kendini rehberlik hizmetlerine katkıda bulunma konusunda yeterli algılamaktadırlar.

Araştırmada lise 1. sınıf öğrencilerinin yüzde 39'unun ilgi ve yeteneklerinin “farkında olmadığı” belirlendi. Öğrencilerin yüzde 23'ü ilgi ve yeteneklerinin “oldukça”, yüzde 38'i de “kısmen” farkında olduğunu kaydetti. Yetenek ve ilgilerinin farkında olan öğrencilerin oranı, okul türleri arasında değişiklik gösterdi. Araştırmaya katılan genel lise öğrencilerinin yüzde 43.4'ü, Anadolu-Fen Lisesi öğrencilerinin yüzde 20'si, özel liselerden de yüzde 10'u yetenek ve ilgilerinin farkında olmadığı belirlendi. İlgi ve yeteneği doğrultusunda okul seçmeyenlerin oranı ise yüzde 33 olarak belirlendi. Araştırmaya göre, ilköğretimden sonra, bir üst öğretim kurumuna devam etmede, en fazla öğrencinin kendi kararı etkili olmaktadır. Ardından öğrencinin ailesi ile arkadaş çevresi, daha sonra öğrencinin öğretmeni ve rehber öğretmen gelmektedir.

Ay (2002), “Meslekî Yönlendirme-İlköğretim Okulları Sekizinci Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması” adlı tezinde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde bulunan ilköğretim okullarında gerçekleştirilen meslekî yönlendirme etkinliklerini araştırmıştır. Araştırmada, Türkiye’de meslekî eğitime önem verilmediği, son yıllarda bu okullara talebin azaldığı (öğrenci sayısının %20-25 azaldığı), ilköğretimde mesleğe yönlendirme etkinliklerinin tam ve eksiksiz yapılamadığı, çoğu öğrencinin yeteneklerinin farkında olamadan (olsa da bunu ölçecek bir ölçme-değerlendirme sistemi oluşturulmadığından) Türkiye geneli sınavda aldığı puanla meslek/alan seçtiği, 50-60 kişilik sınıflarda meslekî yönlendirme için sağlıklı bir ortamın mevcut olmadığı, yönlendirme faaliyetlerini doğrudan yapabilecek rehber öğretmen sayısının yetersiz olduğu, yönlendirmede öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumlu ve uyumlu gerçekleştirilemediği ve öğrencilerin yalnız kalarak sadece ailesi tarafından yönlendirilebildiği sonuçlarına varılmıştır. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlara göre ailenin sosyo-ekonomik durumu ve eğitimi ile öğrencilerin buldukları sosyal çevre öğrencinin meslek/alan seçimini etkilemektedir. Sosyo-ekonomik açıdan yüksek gelir grubunda ve eğitilmiş ailelerde bu etkileme daha fazla, düşük sosyo-ekonomik gruba dahil ailelerde ise daha az olmaktadır. Gecekondu ailesi denilen güçlüğü yaşamalarını sürdüren ailelerde ferdin meslek seçiminde babanın mesleğinin belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Fizikî yapı ve imkânları iyi olan okullarda okuyan üst gelir grubuna mensup öğrencilerin gittikleri kurslarda yabancı dil ve bilgisayar tercihlerinin olmadığı, alt gelir grubuna mensup öğrencilerin ise iyi bir sosyal çevreleri olmadığı için meslekler

hakkında bilgileri okuldan aldıkları görülmektedir. Okul ortamını öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarmasında, kendine güven duygusunu artırmasında çok önemli olduğu buna bağlı fizikî yapı ve imkânları iyi okullarda okuyan üst gelir grubuna mensup ailelerin çocuklarının olmak istedikleri mesleklerde ilk tercihlerinin mühendislik ve iletişimle ilgili bireysel yeteneklerini sergileyebildikleri meslekler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mesleklerle ilgili bilgileri edindikleri tercihlerinde sanal ilişkiler yerine yüz yüze ilişkileri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Balı (2003), tarafından “Türkiye’de ve Avrupa Birliği’nde Mesleki Rehberlik Uygulamaları- Türkiye’deki Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bir Önerme” adlı, İzmir’de eğitim veren resmî ve özel liseler, dershaneler ve Rehberlik Araştırma Merkezlerindeki rehber öğretmenler ile rehberlik konusundaki uzman kişilere yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonunda ülkemizde meslekî rehberlik uygulamalarında birçok eksiklik ve sorunun olduğu, meslekî rehberlik alanında bir sistemin olmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonuç ve önerilerinde, resmî liseler, özel liseler ve dershaneler arasında rehber öğretmenlerin çalışma saatlerinin birbirinden çok farklı olduğu bunun belirli bir dengeye getirilmesi gerektiği (ör: haftalık 40–48 saat), meslekî rehberlik alanında çalışan uzmanlar arasında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü dışındaki bölümlerden de mezun olduğu, bu durumun kanun ve yönetmeliklerde düzeltilmesi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinin sayısının artırılması gerektiği, rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu ve bu değerın 250-300 öğrenciye düşürülmesi, Türkiye İş Kurumu ile koordineli çalışılması, MEB tarafından uzmanlara eğitim seminerleri düzenlenmesi yine MEB ve ÖSYM’nin ortak çalışmalar yaparak meslekî rehberlik alanında yayınlar çıkarması ve bu yayınları uzmanların takip etmeleri gerektiği, bazı okullarda meslekî rehberlik uygulamalarında ilgi ve yetenek ölçen test ve envanter kullanılmadığı, bilgisayar teknolojilerinden yararlanılmadığı, bunların nedenlerinin araştırılması gerektiği, meslek tercihinde öğrencilerin özellikle aile baskısı gördüğü bu nedenle veli toplantılarında bu durumun gündeme getirilmesinin doğru olacağı belirtilmiştir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, ön deneme ve son uygulama verilerinin toplanması ve veri analizi üzerinde durulmuştur.

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Bu yolla ilköğretim ikinci kademede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yönlendirme etkinliklerine ilişkin değerlendirmeleri alınarak, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan yönlendirme etkinliklerinin uygulanma boyutuyla ilgili mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır.

2552 sayılı Tebliğler Dergisi'nde Eylül 2003 tarihinde yayımlanarak uygulamaya konulan Yönelme Yönergesi'nde öğretmenlerin yanında okul müdürleri ve müdür yardımcılarının da yönelme etkinlikleri kapsamında görevleri belirlenmiştir. Yönerge'nin 8. ve 9. maddelerinde müdürün ve müdür yardımcılarının yapacağı işler, 10., 11., 12. ve 13. maddelerde ise şube rehber öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin yapacağı işler belirtilmektedir (Ek-1). Yönelme Yönergesi'nin 8. maddesine göre okul müdürü yönelme çalışmalarına öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımlarını ve aralarındaki koordinasyonu sağlama, yönelme öneri kurullarını takip ve başkanlık etme, gözlem raporlarının işlem sürecine uygunluğu ve eksiksizliğini inceleme vb. görevlerle görevlidir. Yönergenin 9. maddesine göre ise müdür yardımcıları, yönelme hizmetleri kapsamında gereksinim ve eksiklik duyulan araç-gereç, fiziki ortam, gözlem formları temini sağlama, öğrenci dosyalarının akışını düzenleme, veli bilgilendirme toplantısına ve yönelme öneri kuruluna katılma, veli bilgilendirme toplantısına gelmeyen velilere gözlem raporlarını yollama vb. görevlerle görevlendirilmektedir.

Yukarıdaki maddelere bakıldığında yöneticilerin yöneltme etkinliklerinden sorumlu kişiler olduğu görülmektedir. Bu nedenle yöneticilerin araştırmaya dahil edilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

2.2 Evren

Araştırmanın çalışma evrenini, Balıkesir ili şehir merkezinde genel eğitim veren ve okul rehber öğretmeni bulunan ilköğretim okullarındaki okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrende yer alan yönetici sayısı 75, okul rehber öğretmeni sayısı 23 ve branş öğretmeni sayısı 439 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma evreni toplam 537'dir.

2.3 Örneklem

Araştırmanın örnekleme, okul rehber öğretmeni sayısı ile bazı branşlardaki öğretmen sayılarının örneklem seçilemeyecek kadar az olması nedeniyle, okul rehber öğretmeni bulunan Balıkesir Merkez İlköğretim Okullarının tümü alınmıştır. Dolayısıyla araştırma örneklemini, araştırmanın evreni oluşturmaktadır. Örnekleme alınan 22 İlköğretim Okulunda görev yapan 75 yönetici, 439 branş öğretmeni ve 23 okul rehber öğretmeni olmak üzere toplam 537 kişinin araştırmayla ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

2.4 Ön Deneme Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri literatür taraması, yönetici, branş öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleriyle görüşme ve kişilere uygulanmak üzere geliştirilen 5'li likert tipi ölçek yoluyla toplanmıştır.

2.4.1 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

2.4.2 Denemelik Madde Yazım Süreci

Veri toplama aracı öncelikle, literatür taraması ile öğretmen ve uzmanlarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında 33 maddeden oluşan 5'li likert tipi

ölçek geliştirilmiştir. Bu maddelerin 6 tanesi olumsuz 27 tanesi olumlu cümleler şeklinde düzenlenmiştir.

2.4.3 Deneme Formunun İncelenmesi ve Ön Denemelerin Yapılması

Oluşturulan 33 maddelik deneme formunun kapsam geçerliliğini belirlemek üzere eğitim bilimleri alanında uzman olan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu inceleme ile kapsam dışında kişisel bilgiler bölümünün ve maddelerin anlaşılabilirliği, doğruluk düzeyleri de incelenmiştir. İnceleme sonunda yapılan düzeltmelerle 30 maddenin uygulamaya alınması kararlaştırılmıştır.

Son halini alan 30 maddelik form ölçülecek benzer bir gruba ön deneme için uygulanmıştır. Ön deneme için, Bandırma İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak okul rehber öğretmeni bulunan 6 ilköğretim okulunda uygulama yapılmıştır. Okul rehber öğretmeni ve yönetici sayılarını artırmak için Balıkesir merkezde 2 ilköğretim okuluna da uygulama yapılmıştır. 82 branş öğretmeni, 8 okul rehber öğretmeni, 18 yönetici olmak üzere toplam 108 kişiden veri toplanmıştır.

2.4.4 Faktör Analizi ve Madde Ayırıcılık Güçlerinin Belirlenmesi

Kişilere uygulanan 30 maddelik deneme formuna ilişkin veriler üzerinde öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Veriler SPSS 12.0 paket programında değerlendirilmiştir.

Faktör analizi, sosyal bilimlerde sıklıkla ölçek geliştirme, ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Veri toplama aracında yazılan maddelerin aynı yapıyı/kavramı ölçüp ölçmediğine ilişkin ampirik kanıtların ortaya konulduğu bir çalışmadır. Hazırlanan veri toplama aracı, tek faktörlü (genel faktör) ya da çok faktörlü olabildiği gibi, hem tek faktörlü hem de çok faktörlü özellik gösterebilmektedir (Büyüköztürk,2005:126-127).

108 kişi üzerinden 30 maddelik ankette maddelerin işleyip işlemediğini anlamak için yapılan faktör analizi çalışmasında madde faktör yük değeri 0,30 ve üstü için yüksek bir değer olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk,2005:124). Anket üzerinde yapılan tek faktörlü döndürölmemiş bileşenler analizi sonucunda 11 maddenin kavramı (yapıyı=faktörü) ölçmediği anlaşılmış ve anketten çıkarılmıştır. Yapılan döndürölmemiş temel bileşenler analizinde Bartlett test değerı (Bartlett's Test of Sphericity) 1179,419 bulunmuştur. Ayrıca faktör analizinin uygunluğu konusunda bir fikir veren diğer bir test olan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) testi sonucunda KMO= .613 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri Tablo 1'de göröldüğu gibidir:

Tablo 1: Ön Denemede Kullanılan Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yüğü	Maddeler
1	,319	Branş öğretmenleri ile şube rehber öğretmenleri, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarını doldururken öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri hakkında yeterli görüş alişverişinde bulunmaktadır
2		Okul rehber öğretmeni, gözlem formlarının doldurulmasında şube ve branş rehber öğretmenlerine gerekli desteği sağlamaktadır.
3		İkinci kademe öğretmenleri, öğrencileri hakkında gerçekçi karara varmak için birinci kademe öğretmenleriyle yeterli iletişim ve işbirliği içinde bulunmaktadır.
4	,421	Öğretmenler, öğrenci hakkında topladıkları bilgileri gerektiğinde velilerle paylaşma imkânı bulmaktadır.
5	,457	Öğrenciler uygulanan gözlem formu, test ve/veya envanter sonuçlarından haberdar edilmektedir.
6	,467	Öğrencileri üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği yeterlidir.
7	,501	Öğretmenler, oklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin yeterli bilgisine sahiptir.
8	,352	Öğretmenler, oklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan yönlendirme etkinliklerini benimsemektedir.
9	,617	Öğretmenlere oklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli ve anlaşılır hizmet içi eğitim verilmektedir.
10	,424	Yönlendirme etkinlikleri ile ilgili sorumluluklar okul rehber öğretmeniyle paylaşılmaktadır.
11		Veliler oklu zekâ kuramı hakkında bilgi sahibi değildir.

Madde No	Faktör Yüğü	Maddeler
12	,626	Velilerin, çocukları hakkındaki beklentileri onların baskın zekâ alanlarına uygun ve gerçekçidir.
13		OKS yönlendirme etkinliklerini anlamsız hale getirmektedir.
14		Şube rehber öğretmenliğı görevi isteğe göre yapılmaktadır
15		Veliler çocuklarının yeteneğine bakmaksızın akademik eğitim istemektedirler.
16	,390	İlköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üstün oldukları zekâ alanlarının, ilgi ve yeteneklerinin farkındadır.
17		Şube rehber öğretmenleri sınıftaki öğrencileri tüm yönleriyle tanıyacak kadar görevde kalmadan değişmektedir.
18	,604	Yönelme gözlem formları öğrencilerin tüm yönleriyle tanınıp yönlendirilmelerinde yeterlidir.
19		Sınıf gözlem formlarının dağıtılıp toplanması ve değerlendirilmesi için öğretmenlere verilen süre yeterli değildir.
20		Sınıf mevcutlarının kalabalık olması, her öğrencinin tüm yönleriyle tanınmasına olumsuz etki etmektedir.
21	,692	Okulda ders içi etkinlikler, öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermektedir
22	,552	Okulda ders dışı etkinlikler (sosyal, kültürel, sportif vb.), öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermektedir.
23	,719	Okulda öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik yeterli sayıda seçmeli ders vardır.
24	,557	Öğrenciler, okuldaki seçmeli dersleri üstün oldukları zekâ alanlarına göre seçme fırsatına sahiptir.
25	,577	Okul, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını ortaya çıkaracak gerekli teknolojik araç-gereç ve fizikî ortam düzenlemelerine (laboratuvar, atölye vb.) sahiptir.
26		Çoklu zekâ alanlarına dayalı yönlendirme etkinliklerinde çok fazla kırtasiye malzemesi kullanılmaktadır.
27	,492	Branş ve şube rehber öğretmenlerine kendilerine düşen görevlerini (gözlem formlarının doldurulması, raporların hazırlanması vb.) yerine getirmeleri için verilen süre yeterlidir.
28		Eğitsel, mesleki ve bireysel rehberlik etkinliklerinin etkili biçimde uygulanarak, öğrencilere gerçekçi bir yönlendirme yapılabilmesi için ayrı bir rehberlik ders saati gerekir.
29	,492	Okul rehber öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademedeki yönlendirme etkinliklerini yürütmek için yeterli zamana sahiptir.
30	,425	Branş derslerinin saatleri, öğrencilerin tüm yönleriyle gözlenmesi ve tanınması için yeterlidir.

Kalan 19 madde üzerinde tekrar yapılan döndürülmüş bileşenler analizi sonucunda bu işleyen 19 maddenin Bartlett test değeri 672,598 olarak, KMO değeri ise .776 olarak bulunmuştur. Bu bulunan ikinci KMO değeri, birinci KMO değerine göre oldukça yüksek çıkmış ve yeterli kabul edilmiştir.

Ankete giren 19 madde kendi içinde el yordamıyla ve uzman görüşü alınarak birbiriyle ilişkili olan maddeler bir alt boyutta toplanmış; böylece üç alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Faktör numaraları 19, 15, 12, 11 ve 16 olan maddeler “işbirliği ve koordinasyon”; 9, 18, 6, 13 ve 5 faktör numaralı maddeler “yönelme yönergesine uyum sağlama”; 4, 17, 2, 3, 1, 8, 7, 10 ve 14 faktör numaralı maddeler “öğrenciyi çok yönlü tanıma” boyutu olarak gruplandırılmıştır.

Ankete giren maddelerin ilişkili oldukları alt boyutlar ve faktör yükleri Tablo 2’de verildiği gibidir:

Tablo 2 : Anketin Son Halini Oluşturan Maddelerin İlişkili Oldukları Alt Boyutlar ve Faktör Yükleri

YÖNLENDİRME ETKİNLİKLERİNDE “İŞBİRLİĞİ VE KOORDİNASYON ” BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Faktör No*	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
19	1	Branş öğretmenleri ile şube rehber öğretmenleri, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarını doldururken öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri hakkında yeterli görüş alışverişinde bulunmaktadır	,342
15	4	Öğretmenler, öğrenci hakkında topladıkları bilgileri gerektiğinde velilerle paylaşma imkânı bulmaktadır.	,429
12	5	Öğrenciler uygulanan gözlem formu, test ve/veya envanter sonuçlarından haberdar edilmektedir.	,459
11	6	Öğrencileri üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği yeterlidir.	,468
16	10	Yönlendirme etkinlikleri ile ilgili sorumluluklar okul rehber öğretmeniyle paylaşılmaktadır.	,426

*Faktör numaraları faktör yüklerinin büyüklüğüne göre çoktan aza doğru numaralandırılmıştır.

**YÖNLENDİRME ETKİNLİKLERİNDE “YÖNELTME YÖNERGESİNE
UYUM SAĞLAMA” BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLER**

Faktör No*	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
9	7	Öğretmenler, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin yeterli bilgisine sahiptir.	,505
18	8	Öğretmenler, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan yönlendirme etkinliklerini benimsemektedir.	,354
6	9	Öğretmenlere çoklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli ve anlaşılır hizmet içi eğitim verilmektedir.	,602
13	27	Branş ve şube rehber öğretmenlerine kendilerine düşen görevlerini (gözlem formlarının doldurulması, raporların hazırlanması vb.) yerine getirmeleri için verilen süre yeterlidir.	,440
5	18	Yöneltilme gözlem formları öğrencilerin tüm yönleriyle tanınıp yönlendirilmelerinde yeterlidir.	,621

**YÖNLENDİRME ETKİNLİKLERİNDE “ÖĞRENCİYİ ÇOK YÖNLÜ
TANIMA” BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLER**

Faktör No*	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
4	12	Velilerin, çocukları hakkındaki beklentileri onların baskın zekâ alanlarına uygun ve gerçekçidir.	,622
17	16	İlköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üstün oldukları zekâ alanlarının, ilgi ve yeteneklerinin farkındadır.	,372
2	21	Okulda ders içi etkinlikler, öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermektedir.	,713
3	22	Okulda ders dışı etkinlikler (sosyal, kültürel, sportif vb.), öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermektedir.	,625
1	23	Okulda öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik yeterli sayıda seçmeli ders vardır.	,750
8	24	Öğrenciler, okuldaki seçmeli dersleri üstün oldukları zekâ alanlarına göre seçme fırsatına sahiptir.	,579
7	25	Okul, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını ortaya çıkaracak gerekli teknolojik araç-gereç ve fizikî ortam düzenlemelerine (laboratuvar, atölye vb.) sahiptir.	,586
10	29	Okul rehber öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencileri tüm yönleriyle tanıyarak yönlendirme etkinliklerini yürütmek için yeterli zamana sahiptir.	,484
14	30	Branş derslerinin saatleri, öğrencilerin tüm yönleriyle gözlenmesi ve tanınması için yeterlidir.	,431

*Faktör numaraları faktör yüklerinin büyüklüğüne göre çoktan aza doğru numaralandırılmıştır.

Faktör analizinin tamamlanmasından sonra ölçeğe giren 19 maddenin “madde ayırıcılık güçleri”nin hesaplanması gerekli bulunmuştur.

2.4.5 Madde Ayırıcılık Güçleri

Madde ayırıcılık güçleri t testi yoluyla yapılmıştır. Bunun için öncelikle 108 tane cevap kağıdı toplam puan açısından en yüksekten en düşük puan alana doğru sıralanmıştır. En yüksek puan alan kağıtların %27'sine sahip 29 kişi “üst grup”, en düşük puan alan kağıtların %27'sine sahip 29 kişi “alt grup” olarak belirlenmiştir. Daha sonra her madde için madde puanlarının üst ve alt gruptaki ortalamaları arasındaki fark t testi ile test edilmiştir. Burada uygulanan t testi, üst ve alt gruplarda yer alan bireylerin oluşturdukları grupların birbirinden bağımsız (ilişkisiz) olması nedeniyle ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanan t testidir (Büyüköztürk,2005:47). Anketi oluşturan 19 maddeye ilişkin t testi değerleri Tablo 3'te verildiği gibidir:

Tablo 3: Ankette Yer Alan Maddelerin Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup t Değerleri)

Madde No	t	P	Madde No	t	P
1	3.550	.001	18	7.382	.000
4	4.487	.000	21	7.319	.000
5	4.770	.000	22	5.602	.000
6	5.612	.000	23	8.516	.000
7	6.170	.000	24	4.765	.000
8	4.862	.000	25	6.177	.000
9	4.925	.000	27	4.101	.000
10	4.592	.000	29	5.482	.000
12	6.522	.000	30	4.296	.000
16	3.947	.001			

P<0.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi t değerleri faktöre giren bütün maddelerin anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu anlamlılık testin yüksek puan alanlarla düşük puan alanları birbirinden ayırdığını göstermektedir.

Güvenirlik çalışması olarak 19 maddeden oluşan bu teste Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı hesaplama yöntemi uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0.85 bulunmuştur. Bu durumda testin homojen ve tek boyutluluk özelliği taşıdığı görülmektedir.

2.5 Son Uygulama Verilerinin Toplanması

Son uygulama sonunda okullara gönderilen ve okullardan geri dönen anket sayıları yüzde oranlarıyla birlikte yönetici, branş öğretmeni ve okul rehber öğretmeni kategorilerine ayrılarak Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Anketin Okullara Göre Geriye Dönüş Oranları

	Gönderilen	Dönen	Yüzde (%)
Yönetici	75	62	82.6
Branş Öğretmeni	439	358	81.5
Okul Rehber Öğretmeni	23	23	100
Toplam	537	443	82.5

Tablo 4 incelendiğinde geriye dönüş oranının %82.5 olduğu görülmektedir. Toplamda yöneticilerden dönüş oranı %82.6, branş öğretmenlerinden dönüş oranı %81.5 ve okul rehber öğretmenlerinden dönüş oranı ise %100'dür. Tüm okullardaki okul rehber öğretmenlerinden %100 oranında geriye dönüş olması olumlu bir durumdur. Bu bulgulara göre söz konusu araştırmada okul rehber öğretmenlerinin daha duyarlı olduğu söylenebilir.

2.6 Verilerin Analizi

Verilerin analizi için aşağıda açıklanan işlemler gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamadan elde edilen veriler SPSS 12.0 paket programında işlenmiştir.

Kişilerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır.

Yöneticilerin, branş öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin kişisel özellikleri açısından maddelerle yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. İki değişkenin olduğu durumlarda t testi, üç veya daha fazla değişkenin olması halinde bir ya da daha çok değişkene-faktöre ilişkin ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede tek yönlü varyans analizi (Anova) işlemleri yapılmıştır. Varyans analizinde gruplararası anlamlılık düzeyine (P) bakılmış, anlamlı farklılık bulunması halinde Least Significance Test (LSD) uygulanmış ve karşılaştırma sonucunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Ancak, varyans analizi ve t testi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testinde $P < 0.05$ bulunduğu zaman (varyansların homojen olmadığı durumlarda) varyans analizi (Anova) yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi, t testlerinin yerine de anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi'ne başvurulmuştur (Büyüköztürk,2005).

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için beşli likert ölçek aşağıdaki gibi aralıklara bölünmüştür.

(1) Hiç Katılmıyorum	1.00 – 1.79	Sorunlu
(2) Katılmıyorum	1.80 – 2.59	Sorunlu
(3) Kısmen Katılıyorum	2.60 – 3.39	Sorunlu
(4) Katılıyorum	3.40 – 4.19	İyi
(5) Tamamen Katılıyorum	4.20 – 5.00	Mükemmel

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamına giren okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinden toplanan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Bütün araştırmaya katılan bireylerin kişisel bilgilerine ait bulguları, frekans ve yüzde dağılımı verilerek ortak tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bu bölümde son olarak araştırmaya katılan yöneticilerin, branş öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin kişisel özellikleri yönlendirme etkinliklerinde “öğrenciyi çok yönlü tanıma”, “işbirliği ve koordinasyon sağlama” ve “yöneltme yönergesine uyum sağlama” alt boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. İki değişkenin olduğu durumlarda t testi, üç veya daha fazla değişkenin olması halinde bir ya da daha çok değişkene-faktöre ilişkin ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede tek yönlü varyans analizi (Anova) işlemleri yapılmıştır. Varyans analizinde gruplararası anlamlılık düzeyine (P) bakılmış, anlamlı farklılık bulunması halinde Least Significance Test (LSD) uygulanmış ve karşılaştırma sonucunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Ancak, varyans analizi ve t testi için önce Levene testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Levene testinde $P < 0.05$ bulunduğu zaman (varyansların homojen olmadığı durumlarda) varyans analizi (Anova) yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi, t testlerinin yerine de anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi'ne başvurulmuştur.

3.1 ARAŞTIRMAYA KATILAN BİREYLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan yöneticilerin, branş öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Bu kişisel bilgiler tablolar halinde değerlendirilmiştir.

3.1.1 Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Bireylerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Bayan	206	46.5	46.5
Erkek	237	53.5	53.5
Toplam	443	100.0	100.0

Tablo 5'e bakıldığında tüm bireylerin % 46.5' ini bayanlar, % 53.5'ini erkekler oluşturmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak araştırmada, birbirine yakın yüzdelerde erkek ve bayan kişilerin görüşlerine başvurulduğu söylenebilir.

3.1.2 Araştırmaya Katılan Bireylerin Görev Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan bireylerin görevlerine göre dağılımları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Bireylerin Görev Değişkenine Göre Dağılımları

Görev	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Yönetici	62	14.0	14.0
Branş Öğretmeni	358	80.8	80.8
Okul Rehber Öğretmeni	23	5.2	5.2
Toplam	443	100.0	100.0

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan tüm bireylerin % 14.0'ı yönetici, % 80.8'i branş ğretmeni ve % 5.2'si okul rehber öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında bulunan ilköğretim okullarının yalnızca bir tanesinde iki okul rehber ğretmeni görev yapmaktadır. Okul rehber ğretmeni sayısının % 5.2 gibi çok az bir değerde olmasının nedeni olarak, ilköğretim okullarında kalabalık ğrenci mevcuduna rağmen yalnızca bir okul rehber öğretmeninin görev yapması düşünülebilir. Yönlendirme sürecinde (Ek-1); ğrencilere, okul yönetimine, öğretmenlere ve velilere danışmanlık hizmeti veren okul rehber ğretmeni sayısının ihtiyaca göre düzenlenmesi gerekmektedir.

3.1.3 Araştırmaya Katılan Bireylerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan bireylerin mezun oldukları okula göre dağılımları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Bireylerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
3 Yıllık Eğitim Enstitüsü	106	23.9	23.9
Lisans	323	72.9	72.9
Yüksek Lisans	6	1.4	1.4
Diğer	8	1.8	1.8
Toplam	443	100.0	100.0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan bireylerin % 23.9'unun 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü, % 72.9'unun Lisans, % 1.4'nn Yüksek Lisans ve % 1.8'inin de diğer okullardan mezun oldukları görülmektedir. Araştırmanın veri toplama aracında bırakılan boşluk doldurmalı yerde belirtilenlere göre diğer okullardan mezun olanların tamamı 2 Yıllık Eğitim Yüksek Okulu'ndan mezun olmuştur.

3.1.4 Araştırmaya Katılan Bireylerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan bireylerin meslekî kıdemlerine göre dağılımları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Bireylerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

Meslekî Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
0-7 yıl	113	25.5	25.5
8-15 yıl	98	22.1	22.1
16-25 yıl	170	38.4	38.4
26 yıl ve daha fazla	62	14.0	14.0
Toplam	443	100.0	100.0

Tablo 8’e göre araştırmaya katılan bireylerin % 25.5’inin 0-7 yıl, % 22.1’inin 8-15 yıl, % 38.4’ünün 16-25 yıl, % 14.0’ının 26 yıl ve daha fazla meslekî kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin büyük çoğunluğunda meslekî kıdemin yüksek olması, araştırmanın birinci hizmet bölgesinde yer alan bir ilin merkezinde yapılmasından kaynaklanabilir.

3.1.5 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin branşlarına göre dağılımları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımları

Branş	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Türkçe	54	15.08	15.08
Yabancı Dil	46	12.84	12.84
Fen Bilgisi	49	13.68	13.68
Matematik	44	12.29	12.29
İş eğitimi	41	11.45	11.45
Sosyal Bilgiler	36	10.05	10.05
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	23	6.42	6.42
Resim	23	6.42	6.42
Beden Eğitimi	17	4.74	4.74
Müzik	14	3.91	3.91
Bilgisayar	11	3.07	3.12
Toplam	358	100.0	100.0

Tablo 9'a bakıldığında araştırma kapsamındaki branş öğretmenlerinden araştırmaya katılanların % 15.08'i Türkçe, % 12.84'ü yabancı dil, % 13.68'i fen bilgisi, % 12.29'u matematik, % 11.45'i iş eğitimi, % 10.05'i sosyal bilgiler, % 6.42'si din kültürü ve ahlâk bilgisi, % 6.42'si resim, % 4.74'ü beden eğitimi, % 3.91'i müzik ve % 3.12'si bilgisayar branşına sahiptir. Bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla Türkçe branşında, en az ise bilgisayar branşında oldukları görülmektedir.

3.1.6 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Şube Rehber Öğretmenliği Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin şube rehber öğretmenliği görevleri olup olmasına göre dağılımları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Şube Rehber Öğretmenliği Değişkenine Göre Dağılımları

Şube Rehber Öğretmenliği Görevi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Var	221	61.73	61.73
Yok	137	38.27	38.27
Toplam	358	100.0	100.0

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin % 61.73'ünün şube rehber öğretmenliği görevi varken, % 38.27'sinin şube rehber öğretmenliği görevi bulunmamaktadır. Bu bulguya göre, branş öğretmenlerinin yarıdan fazlasının şube rehber öğretmenliği görevi bulunmaktadır.

3.1.7 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerin Yöneltilme Gözlem Formunda Doldurdıkları Çoklu Zekâ Alanı Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin yöneltilme gözlem formunda doldurdıkları çoklu zekâ alanı/alanlarına göre dağılımları Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Yönelme Gözlem Formunda Doldurdıkları Çoklu Zekâ Alanı Değişkenine Göre Dağılımları

Doldurulan Çoklu Zekâ Alanı/Alanları	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Sözel-Dilsel Zekâ Alanı(Türkçe-Yabancı Dil)	100	27.93	27.93
Görsel-Uzamsal Zekâ Alanı(Resim- İş Eğitimi-Bilgisayar)	75	20.94	20.94
Kişisel-Sosyal Zekâ Alanı(Sosyal Bilgiler- Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi)	59	16.48	16.48
Görsel-Uzamsal/Doğacı/ Mantıksal-Matematiksel Zekâ alanları(Fen Bilgisi)	49	13.68	13.68
Mantıksal-Matematiksel Zekâ Alanı(Matematik)	44	12.29	12.29
Bedensel-Kinestetik Zekâ Alanı(Beden Eğitimi)	17	4.74	4.74
Müzikal-Ritmik Zekâ Alanı(Müzik)	14	3.91	3.91
Toplam	358	100.0	100.0

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin % 27.93'ü Türkçe ve yabancı dil branşlarına sahip olup yönelme gözlem formunda sözel-dilsel zekâ alanına, % 20.94'ü resim, iş eğitimi ve bilgisayar branşlarından olup görsel-uzamsal zekâ alanına, % 16.48'i sosyal bilgiler ve din kültürü branşlarından olup kişisel-sosyal zekâ alanına, % 13.68'i fen bilgisi branşından olup görsel-uzamsal/doğacı/mantıksal-matematiksel zekâ alanlarına, % 12.29'u matematik branşında olup mantıksal-matematiksel zekâ alanına, % 4.74'ü beden eğitimi branşından olup bedensel-kinestetik zekâ alanına, % 3.91'i müzik branşından olup müzikal-ritmik zekâ alanına ait öğrenci yeteneklerini gözlemleyip gözlem formunda belirtilen yerleri dereceleme yoluyla doldurmaktadırlar.

Bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan ve sözel-dilsel zekâ alanında gözlem formu dolduran branş öğretmeni sayısının en fazla, müzikâl-ritmik ve bedensel-

kinestetik zekâ alanında gözlem formu dolduran branş öğretmenleri sayılarının en az olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak müzikal- ritmik zekâ alanını yalnızca müzik öğretmenlerinin, bedensel-kinestetik zekâ alanını yalnızca beden eğitimi öğretmenlerinin gözlemlediği ve bu branşlarda bulunan öğretmen sayısının az olması söylenebilir.

3.1.8 Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Bir Sınıf İçin Haftalık Ders Saatleri Değişkenine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin bir sınıf için branşlarının haftalık ders saatlerine göre dağılımları Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Branş Öğretmenlerinin Bir Sınıf İçin Haftalık Ders Saatleri Değişkenine Göre Dağılımları

Branşların Haftalık Ders Saati	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
5 Saat (Türkçe)	54	15.08	15.08
4 Saat (Matematik- Yabancı Dil)	90	25.13	25.13
3 Saat (Sosyal Bilgiler-Fen Bilgisi)	85	23.74	23.74
2 Saat (Din Kültürü- İş Eğitimi- Beden Eğitimi)	81	22.62	22.62
1 Saat (Resim-Müzik-Bilgisayar)	48	13.5	13.5
Toplam	358	100.0	100.0

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin % 15.08’i bir sınıfa haftada 5 saat , % 25.13’ü bir sınıfa haftada 4 saat, % 23.74’ü haftada 3 saat, % 22.62’ si haftada 2 saat ve % 13.5’i haftada 1 saat derse girmektedir.

3.2 ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında alt problemlere ilişkin toplanan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

3.2.1 “Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yönlendirme etkinliklerinde “öğrenciyi çok yönlü tanıma” boyutuna ilişkin görüşlerin ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo-13’te verilmiştir.

Tablo -13-

YÖNLENDİRME ETKİNLİKLERİNDE “ÖĞRENCİYİ ÇOK YÖNLÜ TANIMA” BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE AİT ORTALAMA PUANLAR

Madde No	Anket Maddesi	N	\bar{X}	S	Sıra	Derece
15	Öğrenciler, okuldaki seçmeli dersleri üstün oldukları zekâ alanlarına göre seçme fırsatına sahiptir.	443	2.30	.89	1	Katılmıyorum
9	Velilerin, çocukları hakkındaki beklentileri onların baskın zekâ alanlarına uygun ve gerçekçidir.	443	2.50	.89	2	Katılmıyorum
19	Branş derslerinin saatleri, öğrencilerin tüm yönleriyle gözlenmesi ve tanınması için yeterlidir	443	2.58	.98	3	Katılmıyorum
14	Okulda öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik yeterli sayıda seçmeli ders vardır.	443	2.64	.93	4	Kısmen Katılıyorum
10	İlköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üstün oldukları zekâ alanlarının, ilgi ve yeteneklerinin farkındadır.	443	2.82	.84	5	Kısmen Katılıyorum
16	Okul, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını ortaya çıkaracak gerekli teknolojik araç-gereç ve fizikî ortam düzenlemelerine (laboratuvar, atölye vb.) sahiptir.	443	2.93	1.05	6	Kısmen Katılıyorum
12	Okulda ders içi etkinlikler, öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermektedir	443	2.95	.89	7	Kısmen Katılıyorum
18	Okul rehber öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencileri tüm yönleriyle tanıyarak yönlendirme etkinliklerini yürütmek için yeterli zamana sahiptir.	443	3.18	1.00	8	Kısmen Katılıyorum
13	Okulda ders dışı etkinlikler (sosyal, kültürel, sportif vb.), öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermektedir.	443	3.26	.97	9	Kısmen Katılıyorum

Tablo-13'te görüldüğü gibi en düşük ortalamaya sahip olan; yani en sorunlu görülen madde “Öğrenciler, okuldaki seçmeli dersleri üstün oldukları zekâ alanlarına göre seçme fırsatına sahiptir” maddesidir. ($\bar{X}=2.30$) Buna göre öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda seçmeli derslerin etkililiğinin düşük olduğu ve öğrencilerin seçmeli dersleri üstün zekâ alanlarına göre tercih edemedikleri söylenebilir.

“Velilerin, çocukları hakkındaki beklentileri onların baskın zekâ alanlarına uygun ve gerçekçidir” maddesi ikinci en büyük sorun olarak görülmüştür. ($\bar{X}=2.50$) Bu bulguyu alan yazıları da desteklemektedir. Veliler çocuklarının ilgi ve yeteneklerine bakmadan daha çok akademik eğitim almalarını istemektedirler. Geleneksel yapının hakim olduğu ailelerde çocuğun ilgi, yetenek ve istekleri dikkate alınmamakla birlikte, ailenin tespit ettiği sosyal rolün oynanması istenmektedir. Ay(2002)'in araştırma bulgularına göre, üst gelir grubundaki aileler, 8. sınıfa devam eden çocuklarının en çok sırasıyla mühendis, doktor-hemşire-eczacı ve mimar olmalarını; orta gelir grubundaki aileler en çok sırasıyla doktor-hemşire-eczacı, öğretmen ve mühendis olmalarını ve alt gelir grubundaki aileler en çok sırasıyla memur, doktor-hemşire-eczacı, esnaf ve sanatkâr olmalarını istemektedirler. Araştırma bulgularına göre aileler çocuklarının öncelikle ve sadece akademik eğitim gerektiren meslekler seçmelerini istemektedirler. Ayrıca ailelerin tümünün benzer mesleklere olan istekleri, çocuklarının üstün zekâ alanlarına göre yönlendirmede bulunamadıklarının da göstergesi olabilir.

“Branş derslerinin saatleri, öğrencilerin tüm yönleriyle gözlenmesi ve tanınması için yeterlidir” ($\bar{X}=2.58$), “Okulda öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik yeterli sayıda seçmeli ders vardır” ($\bar{X}=2.64$) maddeleri düşük ortalamaya sahip olan ve öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda sorun olarak görülen diğer maddelerdendir. Araştırma verileri toplanırken yeni ilköğretim programı ikinci kademedede henüz uygulamaya konulmamıştır. Dolayısıyla bulgular, halen uygulanmakta olan ilköğretim programındaki seçmeli derslerin yetersizliği ile sınırlıdır.

“İlköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üstün oldukları zekâ alanlarının, ilgi ve yeteneklerinin farkındadır” maddesi beşinci en yüksek sorunlu madde görülmüştür. ($\bar{X}=2.82$) Bu bulguyu alan araştırmaları da desteklemektedir. Alpaslan (1993)

araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin mesleğe yönelmesinde yetenek, ilgi ve kabiliyetlerini bilme derecelerini belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin % 50'si öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini az derecede bildiklerini, % 35'i orta derecede bildiklerini, % 15'i ise bilmediklerini belirtmişlerdir. MEB(2001b)'in araştırmasında ise, ilköğretimi yeni bitirmiş lise 1. sınıf öğrencilerinin % 39'u ilgi ve yeteneklerinin farkında değilken, % 38'i kısmen farkında bulunmuştur. Gülen(1996)'in yaptığı araştırma bulgusu da bu sonucu desteklemektedir. Araştırmada öğrenciler, $\bar{X}=4.36$ ile üçüncü sırada, “yeteneklerimi, ilgilerimi ve başarılarımı daha iyi tanımak isterim” düşüncesine katılmışlardır.

“Okul, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını ortaya çıkaracak gerekli teknolojik araç-gereç ve fizikî ortam düzenlemelerine (laboratuvar, atölye vb.) sahiptir” maddesi altıncı sırada sorunlu görülen madde olmuştur. ($\bar{X}=2.93$) Bu sonucu araştırmalar desteklemektedir. Gülen (1996)'in yaptığı araştırmada şube rehber öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 81.2) programların ilgi ve yetenekler doğrultusunda uygulanabilmesi için okulun fizikî donanımının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Özdemir (1999)'in yaptığı araştırmada ise, ilköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenler, ilköğretimde fizikî alt yapı boyutunda yer alan sorunlara tamamen ve çok derecede katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Okul rehber öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademede öğrencileri tüm yönleriyle tanıyarak yönlendirme etkinliklerini yürütmek için yeterli zamana sahiptir” maddesi sekizinci sorunlu madde olarak görülmüştür. ($\bar{X}=3.18$) Bu duruma neden olarak ilköğretim okullarında öğrenci mevcudunun kalabalık olması gösterilebilir. Okul rehber öğretmeni birinci ve ikinci kademede öğrenim gören tüm öğrencilerle ilgilenmek durumundadır. Dolayısıyla rehber öğretmenin tüm öğrencilerle yakından ilgilenebilmesi, onları farklı yönleriyle tanıması ve verimli bir yönlendirme gerçekleştirebilmesi için mevcut zamanı yetersiz kalmaktadır.

“Okulda ders içi etkinlikler, öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermektedir” ($\bar{X}=2.95$) “Okulda ders dışı etkinlikler (sosyal, kültürel, sportif vb.), öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine

fırsat vermektedir” ($\bar{X}=3.26$) maddeleri sorun olarak görülen diğer maddelerdir. Bu bulguları yapılan araştırmalar desteklemektedir. Gülen (1996)’in araştırmasında, şube rehber öğretmenlerinin, öğrencileri tanımak amacıyla ders içi ve ders dışı etkinlikleri yeterince dzenleyemedikleri bulunmuştur. Büyükkaragöz (1985)’n araştırma bulgularında ise, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ders dışı eğitici çalışmaları ve rehberlik etkinliklerini yeterince yapmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğrenciyi hayata ve iş hayatına hazırlayan, yeteneklerini geliştiren çalışmalar olarak nitelendirilen eğitici kol etkinliklerini yapmak için ise yeterli zaman, uygun mekn bulunmadığı, bu etkinliklerinin önemini öğretmenlerin yeterince anlamadıkları belirtilmiştir. Nitekim yönetici ve öğretmenlerin % 35’i eğitici kol çalışmalarının yönlendirmede hiç etkili olmadığını, % 40’ı az etkili olduğunu belirtmiştir.

Tablo -14-

Yönlendirme Etkinliklerinde ğrenciyi çok Yönlü Tanıma Boyutunda Görüşlerin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

	Düzey	N	\bar{X}	S	t	P
Cinsiyet	Bayan	206	2.69	0.58	*-3.540	0.00
	Erkek	237	2.88	0.54		

*P<0.05 (Levene Testi F= 0.626 P= 0.429)

Tablo-14 incelendiğinde, yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin görüşler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (P=0.00<0.05). Araştırmaya katılan bayanların bu faktöre ilişkin ortalama puanı ($\bar{X}=2.69$) ile kısmen katılıyorum, erkeklerin ($\bar{X}=2.88$) ile kısmen katılıyorum şeklindedir. Bulgular incelendiğinde bayanların, erkeklerden daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu duruma göre bayanlar, öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda daha fazla sorun olduğunu düşünmektedirler.

Öğrenciyi tanıma, MEB ğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından belirlenmiş bir ğretmen yeterliliği aynı zamanda meslekî bir sorumluluktur

(MEB,2002:20). Yukarıdaki bulgulara dayalı olarak bayanların erkeklere göre öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda daha fazla sorun bulunduğunu söylemeleri, bayanların meslekî anlamda daha duyarlı olmasıyla ilgili olabilir. Nitekim yapılan araştırmalar bu durumu desteklemektedir. Gök(2003)'ün yaptığı araştırmada bayan öğretmenlerin mesleklerinde, erkeklerden anlamlı derecede daha fazla sorumluluk sahibi ve duyarlı oldukları ortaya konulmuştur.

Tablo -15-

Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerin Görev Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Görev	N	\bar{X}	Sıra Ort.	df	H (X ²)	P	Gruplar Arası Anlamlı Farklılık
1.Yönetici	62	2.93	255.82	2	*7.639	0.022	1-2, 1-3
2.Branş Öğretmeni	358	2.78	219.16				
3.Okul Rehber Öğretmeni	23	2.60	174.96				
Toplam	443	2.80					

*P<0.05 , (Levene Testi:4.950 P= 0.007)

Tablo-15 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin görüşlerin görev değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır (P=0.022<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda yöneticiler ile branş öğretmenleri arasında U=9301.000 ve P<0.041, yöneticiler ile okul rehber öğretmenleri arasında U=413.000 ve P<0.003 düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre yöneticilerin öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda görüşleri ile branş öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklar vardır.

Yöneticiler ile branş ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farkın bulunması yöneticilerin yönlendirme etkinlikleri ve bu etkinliklerin merkezinde bulunan öğrencilerle ilgilenmelerinin ve etkileşimlerinin öğretmenlere göre daha az

olması ile açıklanabilir. Nitekim bu yoruma paralel bir şekilde, yönlendirme etkinliklerinde öğrencilerle daha çok etkileşimde bulunan branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Bulgular incelendiğinde görev değişkenine göre belirtilen görüşlere ilişkin ortalama puanlar yöneticilerde ($\bar{X}=2.93$) ile kısmen katılıyorum, branş öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.78$) ile kısmen katılıyorum, okul rehber öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.60$) ile kısmen katılıyorum şeklindedir. Yöneticiler öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda sorun olduğu; ancak branş ve okul rehber öğretmenlerine göre daha az sorun olduğu görüşündedir. Bu durumun yöneticilerin, okullarında yönlendirme etkinliklerinin yolunda gittiği yönünde görüş bildirme eğilimlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo -16-

Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}
Gruplararası	1.06	3	0.35	*1.079	0.358	1.Üç Yıllık Eğt..Ens.	106	2.87
Gruplarıçi	144.22	439	0.329			2.Lisans	323	2.77
Toplam	145.28	442				3.Yüksek Lisans	6	2.87
						4.Diğer	8	2.91
						Toplam	443	2.80

*P>0.05 (Levene Testi: 0.432 P= 0.730)

Tablo-16 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin görüşlerin mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P=0.358>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin mezun oldukları okul farklılığının yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi tanımayla ilgili görüşlerini etkilemediği

söylenbilir. Mezun olunan okul değişkenine göre belirtilen görüşlere ait ortalama puanlar üç yıllık eğitim enstitüsü mezunlarında ($\bar{X} = 2.87$) ile kısmen katılıyorum, lisans mezunlarında ($\bar{X} = 2.77$) ile kısmen katılıyorum, yüksek lisans mezunlarında ($\bar{X} = 2.87$) ile kısmen katılıyorum, diğer okul mezunlarında ($\bar{X} = 2.91$) ile kısmen katılıyorum şeklindedir.

Tablo -17-

Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplar Arası Anlamlı Farklılık	Meslekî Kıdem	N	\bar{X}
Gruplar arası	3.33	3	1.11	*3.437	0.017	1-4, 2-3, 2-4	1.(0-7) yıl	113	2.73
Gruplar içi	141.95	439	0.32				2.(8-15) yıl	98	2.69
Toplam	145.28	442					3.(16-25) yıl	170	2.85
							4.(26 ve üstü) yıl	62	2.94
							Toplam	443	2.80

* P<0.05 (Levene Testi: 0.136 P= 0.939)

Tablo-17 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin görüşlerin meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=0.017<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır.

LSD testi sonuçlarına göre, ankete katılan yönetici ve öğretmenlerden meslekî kıdemi (0-7 yıl) olanlar meslekî kıdemi (26 ve üstü yıl) olanlardan, meslekî kıdemi (8-15 yıl) olanlar meslekî kıdemi (16-25 yıl) olanlardan ve meslekî kıdemi (8-15 yıl) olanlar meslekî kıdemi (26 ve üstü yıl) olanlardan bu konuda farklı düşünmektedir. Meslekî kıdem değişkenine göre belirtilen görüşlere ait ortalama puanlar, (0-7) yıl arasında $\bar{X} = 2.73$ ile kısmen katılıyorum, (8-15) yıl arasında ($\bar{X} = 2.69$) ile kısmen

katılıyorum, (16-25) yıl arasında ($\bar{X}=2.85$) ile kısmen katılıyorum, (26 ve üstü) yıl ($\bar{X}=2.94$) ile kısmen katılıyorum şeklindedir.

Bulgular incelendiğinde, meslekî kıdemi düşük olan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri meslekî kıdemi yüksek olanlara göre daha düşük ortalamaya sahip olup, öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutundaki görüşleri daha fazla sorunlu görmektedirler. Sistemin içinde yıl sayısı olarak daha fazla bulunan yönetici ve öğretmenlerin, yıllar ilerledikçe öğrenciyi tanıma konusunda daha fazla deneyim kazanarak bu konuda daha az sorun yaşadıkları söylenebilir.

Tablo – 18-

Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Şube Rehber Öğretmenliği Görevi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Düzye	N	\bar{X}	S	t	P
Şube Rehber Öğretmenliği Görevi	1. Var	221	2.83	0.59	*1.904	0.058
	2.Yok	137	2.71	0.57		

* $P>0.05$ (Levene Testi $F=0.036$ $P=0.851$)

Tablo-18 incelendiğinde, yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin branş öğretmeni görüşlerinin, şube rehber öğretmenliği görevi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($P=0.058>0.05$). Bu bulguya dayalı olarak, branş öğretmenlerinden şube rehber öğretmeni olanlar ile şube rehber öğretmeni olmayanların görüşleri yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi tanıma boyutunda değişiklik göstermediği söylenebilir. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinden şube rehber öğretmenliği görevi olanların ortalama puanı ($\bar{X}=2.83$) ile kısmen katılıyorum, şube rehber öğretmenliği görevi olmayanların ortalama puanı ($\bar{X}=2.71$) ile kısmen katılıyorum şeklindedir.

Tablo -19 -

Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Branş	N	\bar{X}
Gruplararası	5.76	10	0.57	*1.708	0.077	1.Türkçe	54	2.82
						2.Y.Dil	46	2.87
Gruplarıçi	117.18	347	0.33			3.Sos.Bil.	36	2.66
						4.Din K.	23	2.97
						5.Fen B.	49	2.82
						6.Mat.	44	2.87
						7.İş Eğt.	41	2.57
						8.Resim	23	2.59
Toplam	122.95	357				9.BedenE.	17	2.72
						10.Müzik	14	3.00
						11.Bilgisyr	11	2.77
						Toplam	358	2.78

*P>0.05 (Levene Testi: 0.332 P= 0.972)

Tablo -19 incelendiğinde, yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin branş öğretmeni görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P=0.077>0.05). Branş değişkenine göre belirtilen görüşlere ait ortalama puanlar Türkçe branşı öğretmenlerinde (\bar{X} =2.82) ile kısmen katılıyorum, yabancı dilde (\bar{X} =2.87) ile kısmen katılıyorum, sosyal bilgilerde (\bar{X} =2.66) ile kısmen katılıyorum, din kültürü ve ahlâk bilgisinde (\bar{X} =2.97) ile kısmen katılıyorum, fen bilgisinde (\bar{X} =2.82) ile kısmen katılıyorum, matematikte (\bar{X} =2.87) ile kısmen katılıyorum, iş eğitiminde (\bar{X} =2.57) ile katılmıyorum, resimde (\bar{X} =2.59) ile katılmıyorum, beden eğitiminde (\bar{X} =2.72) ile kısmen katılıyorum, müzikte (\bar{X} =3.00) ile kısmen katılıyorum, bilgisayarda (\bar{X} =2.77) ile kısmen katılıyorum şeklinde belirtilmiştir.

Bu bulguyu, Ergün (1993)'ün yapmış olduğu araştırmada elde ettiği bulgunun desteklediği söylenebilir. Ergün, öğretmenlerin dallarına göre rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Ancak, Erözkan(1997)'in yaptığı araştırmada elde ettiği bulgu, bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte değildir. Erözkan, araştırma örneklemine dahil ettiği ilköğretim okullarında fen bilimleri ile sosyal bilimler alanlarında görevli öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı fark bulmuştur. Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin değerlendirmeleri daha yüksek düzeyde (olumlu) çıkmıştır.

Tablo – 20-

Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Yöneltilme Gözlem Formunda Doldurdıkları Çoklu Zekâ Alanı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Doldurulan Çoklu Zekâ Alanı/Alanları	N	\bar{X}
Gruplararası	3.96	6	0.66	*1.952	0.072	1.Sözel-Dilsel (Türkçe-Yabancı Dil)	100	2.83
						2.Kişisel-Sosyal (Sosyal Bilgiler- Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi)	59	2.79
Gruplarıçi	118.98	351	0.33			3.Mantıksal-Matematiksel (Matematik)	44	2.87
						4.Görsel-Uzamsal/Doğacı/Mantıksal-Matematiksel (Fen Bilgisi)	49	2.82
						5.Görsel-Uzamsal (Resim- İş Eğitimi-Bilgisayar)	75	2.60
						6.Bedensel-Kinestetik (Beden Eğitimi)	17	2.72
						7.Müzikal-Ritmik (Müzik)	14	3.01
Toplam	122.95	357				Toplam	358	2.78

* $P > 0.05$ (Levene Testi: 0.790 $P = 0.578$)

Tablo-20 incelendiğinde, yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin branş öğretmeni görüşlerinin yöneltilme gözlem formunda doldurdıkları çoklu zekâ alanı/alanlarına göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($P = 0.072 > 0.05$). Bu bulgudan branş öğretmenlerinin görüşleri arasında, öğrencinin farklı çoklu zekâ alanlarındaki yeteneklerine göre tanınmasında, bir zekâ alanında tanınmanın diğer zekâ alanında tanınmadan daha iyi ya da daha yetersiz olduğu gibi bir değişiklik olmadığı yorumu çıkarılabilir.

Bu değişkene göre belirtilen görüşlere ait ortalama puanlar Sözel-Dilsel zekâ alanlarını dolduran branş öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.83$) ile kısmen katılıyorum, Kişisel-Sosyal zekâ alanlarını dolduran branş öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.79$) ile kısmen katılıyorum, Mantıksal-Matematiksel zekâ alanlarını dolduran branş öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.87$) ile kısmen katılıyorum, Görsel-Uzamsal/Doğacı/ Mantıksal-Matematiksel zekâ alanlarını dolduran branş öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.82$) ile kısmen katılıyorum, Bedensel-Kinestetik zekâ alanlarını dolduran branş öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.72$) ile kısmen katılıyorum, Müzikal-Ritmik zekâ alanlarını dolduran branş öğretmenlerinde ($\bar{X}=3.01$) ile kısmen katılıyorum şeklindedir.

Tablo –21-

Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Bir Sınıf İçin Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Branşlar Ve Haftalık Ders Saatleri	N	\bar{X}
Gruplararası	1.24	4	0.31	*0.905	0.461	1.Türkçe (5 saat)	54	2.80
						2.. Mat.-Y.Dil (4 saat)	90	2.87
Gruplarıçi	121.70	353	0.34			3.Sos.Bil.-Fen Bilgisi (3 saat)	85	2.76
						4. Din K.-İş Eğt-BedenE. (2 saat)	81	2.71
						5. Resim-Müzik-Bilgisayar (1 saat)	48	2,77
Toplam	122,95	357				Toplam	358	2,78

*P>0.05 (Levene Testi: 0.500 P= 0.736)

Tablo-21 incelendiğinde, yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin branş öğretmeni görüşlerinin bir sınıf için haftalık ders saatlerine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P=0.461>0.05). Buna

göre öğretmenlerin bir sınıf için haftalık ders saatleri artsa da azalsa da öğrenciyi tanıma boyundaki görüşleri değişmemektedir.

Bu değişkene göre belirtilen görüşlere ait ortalama puanlar bir sınıfa haftalık 5 saat dersi olan Türkçe branşı öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.80$) ile kısmen katılıyorum, 4 saat dersi olan Mat.- Y.Dil branşı öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.87$) ile kısmen katılıyorum, 3 saat dersi olan Sos.Bil.-Fen Bilgisi branşı öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.76$) ile kısmen katılıyorum, 2 saat dersi olan Din K.- İş Eğt- Beden Eğt. branşı öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.71$) ile kısmen katılıyorum, 1 saat dersi olan Resim-Müzik-Bilgisayar branşı öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.77$) ile kısmen katılıyorum şeklinde belirtilmiştir.

3.2.2 “İşbirliği ve Koordinasyon” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yönlendirme Etkinliklerinde “İşbirliği ve Koordinasyon” boyutuna ilişkin görüşlerin ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo-22’de verilmiştir.

Tablo -22-

YÖNLENDİRME ETKİNLİKLERİNDE “İŞBİRLİĞİ VE KOORDİNASYON” BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE AİT ORTALAMA PUANLAR

Madde No	Anket Maddesi	N	\bar{X}	S	Sıra	Derece
7	Yönlendirme etkinlikleri ile ilgili sorumluluklar okul rehber öğretmeniyle paylaşılmaktadır.	443	3.11	1.04	1	Kısmen Katılıyorum
4	Öğrencileri üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği yeterlidir.	443	3.38	.94	2	Kısmen Katılıyorum
1	Branş öğretmenleri ile şube rehber öğretmenleri, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarını doldururken öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri hakkında yeterli görüş alışverişinde bulunmaktadır	443	3.42	.79	3	Katılıyorum
3	Öğrenciler uygulanan gözlem formu, test ve/veya envanter sonuçlarından haberdar edilmektedir.	443	3.53	.99	4	Katılıyorum
2	Öğretmenler, öğrenci hakkında topladıkları bilgileri gerektiğinde velilerle paylaşma imkânı bulmaktadır.	443	3.63	.76	5	Katılıyorum

Tablo-22’de görüldüğü gibi “Yönlendirme etkinlikleri ile ilgili sorumluluklar okul rehber öğretmenleriyle paylaşılmaktadır” maddesi birinci derecede sorunlu madde görülmüştür. ($\bar{X}=3.11$) Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin ve yöneticilerin rehberlikte yönlendirme hizmetlerini yürütme işini daha çok okul rehber öğretmenine yükleme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Gültekin (1984) ve Büyükkaragöz (1985) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetleriyle ilgili sorumluluklarını yerine getirmediği ve bu konuda işbirliği yapmadıkları vurgulanmaktadır. MEB (2001b)’in araştırmasında, ilköğretimde görevli öğretmenlerin yönlendirme etkinlikleri kapsamında bireyi tanıma tekniklerini kullanma ve sonuçlarından faydalanma konusunda rehber öğretmenlerle çok düşük oranda işbirliği yaptıkları ortaya konulmuştur. Yine Akbaş (2001) araştırmasında rehberlik hizmetlerinde işbirliğinin düşük düzeyde gerçekleştiğini, okul idaresinin rehberlik hizmetlerine karşı son derece ilgisiz ve duyarsız kaldığı bulgularına ulaşmıştır. Bu sonucu Gülen(1996)’in araştırma bulgusu, destekler nitelikte değildir. Araştırmada şube rehber öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (% 70.8), öğrenciyi yönlendirmek için rehber öğretmenle işbirliğine girme etkinliğinde kendilerini yeterli görmüşlerdir.

“Öğrencileri üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği yeterlidir” maddesi ise ikinci en büyük sorun görülen madde olmuştur. ($\bar{X}=3.38$) Bulgular incelendiğinde, yönlendirme etkinlikleri ile ilgili sorumlulukların kısmen okul rehber öğretmenine yüklendiği, dolayısıyla bu durumun iletişim ve koordinasyonu engellediği söylenebilir. Yöneticiler ve öğretmenler arasında işbirliği ve koordinasyonun da yeterli derecede sağlanamadığı görülmektedir. Bu bulguyu Akbaş(2001)’in araştırma bulguları desteklemektedir. Araştırmada okul rehber öğretmeni ve yöneticiler ilköğretim öğrencilerini uygun alan ve mesleğe yöneltmede gerçekleştirilen işbirliğinin ($\bar{X}=6.51$) ile yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Nazlı (2003:43) tarafından öğretmen adaylarının ilköğretim okullarındaki PDR uygulamalarını değerlendirdikleri bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları, yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve okul rehber öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler sonunda

rehberlik uygulamalarında okul personeli arasında işbirliği ve ortak algılayış olmadığı yönünde bir değerlendirme yapmışlardır.

Erözkan (1997)'in yaptığı araştırma bulgularına ait yorumlar bu bulguları destekler nitelikte değildir. Erözkan'ın araştırmasında ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin değerlendirme düzeyleri yüksek bulunmuş ve bu durumun nedeni olarak yöneticilerin rehberlik hizmetleri ile iç içe olmaları, okul rehber öğretmeni ile işbirliği yapmaları, iyi diyalog kurmaları gösterilmiştir.

“Branş öğretmenleri ile şube rehber öğretmenleri, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarını doldururken öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri hakkında yeterli görüş alışverişinde bulunmaktadır” maddesi iyi derecede gerçekleştirilen madde olarak gözlenmiştir. ($\bar{X}=3.42$) Yönelme Yönerge'sine göre gözlem formlarını raporlaştıran ve öğrenci dosyasındaki bilgilerden de faydalanarak her öğrenci için eğitim programı önerisi hazırlayan şube rehber öğretmenlerinin, branş öğretmenleriyle etkileşim halinde olması yönlendirmenin objektifliğini artıran olumlu bir durumdur.

“Öğrenciler uygulanan gözlem formu, test ve/veya envanter sonuçlarından haberdar edilmektedir” maddesi iyi derecede gerçekleştirilen madde olarak gözlenmiştir. ($\bar{X}=3.53$) Akbaş (2001)'in araştırmasındaki bulgular bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmada yönetici ve okul rehber öğretmenleri çeşitli test ve tekniklerle öğrenciyi tanımaya yönelik çalışmalarda işbirliğinin ve paylaşımın ($\bar{X}=7.12$) ile iyi derecede yapıldığını belirtmişlerdir. MEB (2001b)'in araştırmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 35'i uygulanan ilgi ve yetenek testleri sonuçlarının çoğunlukla kendilerine bildirildiğini, % 40'ı kısmen ve geri kalanı pek az bildirildiğini belirtmiştir. Alpaslan (1993)'in araştırma bulgularının ise bu bulguyu desteklemediği söylenebilir. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin % 73.33'ü ilköğretim okullarında ilgi ve yetenekleri ortaya çıkarıcı testlerin uygulanmadığını belirtmiştir.

“Öğretmenler, öğrenci hakkında topladıkları bilgileri gerektiğinde velilerle paylaşma imkânı bulmaktadır” maddesi iyi derecede gerçekleştirilen madde olarak

gözlenmiştir. ($\bar{X}=3.63$) Akbaş (2001)'in yapmış olduğu araştırma bulguları bu bulguyu desteklemektedir. Rehberlik hizmetlerinde öğrenci velileriyle görüşmede işbirliği derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, ilköğretimdeki yöneticilerin ($\bar{X}=7.86$) ile, okul rehber öğretmenlerinin de ($\bar{X}=7.62$) ile iyi derecede işbirliği gerçekleştirildiğini belirttikleri gözlenmiştir. Yine Engin (1996) araştırmasında, velilerin rehberlik hizmetlerini olumlu bulduklarını ve bu konuda sınıf rehber öğretmenleriyle işbirliğine istekli oldukları bulgusunu elde etmiştir.

Gülen(1996)'in araştırma bulgusu ise bu bulguyu destekler nitelikte değildir. Araştırmada şube rehber öğretmenlerinin öğrenci velileriyle sık sık görüşerek, öğrencileri üst öğrenime veya mesleğe yönlendirmede işbirliği yapma etkinliğini oldukça yetersiz düzeyde gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri en çok (% 41.7) ile“az” seçeneğinde yoğunlaşmış; % 8.3'ü “hiç”, % 33.3'ü “orta”, % 12.5'i “çok” ve % 4.2'si “pek çok” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo -23-

Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

	Düzyey	N	\bar{X}	S	t	P
Cinsiyet	Bayan	206	3.40	0.49	*-.289	0.773
	Erkek	237	3.42	0.51		

* P>0.05 (Levene Testi F= 0.001 P= 0.970)

Tablo–23 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyon boyutunda belirtilen görüşler cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (P=0.773>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin cinsiyet farklılığının yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyonla ilgili görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Araştırmaya katılan bayanların bu faktöre ilişkin ortalama puanı ($\bar{X}=3.40$) ile katılıyorum, erkeklerde ise ($\bar{X}=3.42$) ile katılıyorum şeklindedir.

Tablo –24-

Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Görüşlerin Görev Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Görev	N	\bar{X}
Gruplararası	0.79	2	0.40	*1.567	0.210	1.Yönetici	62	3.34
Gruplariçi	112.27	440	0.25			2.Branş Öğretmeni	358	3.41
Toplam	113.07	442				3.Okul Rehber Öğretmeni	23	3.56
						Toplam	443	3.41

*P>0.05 (Levene Testi: 1.231 P= 0.293)

Tablo–24 incelendiğinde varyansların homojen dağılım gösterdiği ve görev değişkenine göre işbirliği ve koordinasyon boyutunda belirtilen görüşler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (P=0.210>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin görev farklılığının yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyonla ilgili görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Görev değişkenine göre belirtilen görüşlere ilişkin ortalama puanlar yöneticilerde (\bar{X} =3.34) ile kısmen katılıyorum, branş öğretmenlerinde (\bar{X} =3.41) ile katılıyorum, okul rehber öğretmenlerinde ise (\bar{X} =3.56) ile katılıyorum şeklindedir.

Akbaş(2001)'in araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki altı farklı rehberlik etkinliğinde yürütülen işbirliği incelenmiştir. Öğrencileri uygun alan ve mesleklere yöneltmede yapılan işbirliğini değerlendiren görüşlerde yöneticilerle okul rehber öğretmenleri arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Görüşler okul düzeyinde de (ilköğretim-ortaöğretim) farklılık göstermemiştir.

Tablo -25 -

Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Görüşlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}
Gruplararası	0.48	3	0.16	*0.628	0.597	1.Üç Yıllık Eğt..Ens.	106	3.36
Gruplarıçi	112.58	439	0.25			2.Lisans	323	3.43
Toplam	113.07	442				3.Yüksek Lisans	6	3.30
						4.Diğer	8	3.40
						Toplam	443	3.41

*P>0.05 (Levene Testi: 0.740 P= 0.529)

Tablo-25 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyon boyutuna ilişkin görüşlerin mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P=0.597>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin mezun oldukları okul farklılığının yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyonla ilgili görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Mezun olunan okul değişkenine göre belirtilen görüşlere ait ortalama puanlar üç yıllık eğitim enstitüsü mezunlarında (\bar{X} =3.36) ile kısmen katılıyorum, lisans mezunlarında (\bar{X} =3.43) ile katılıyorum, yüksek lisans mezunlarında (\bar{X} =3.30) ile kısmen katılıyorum, diğer okul mezunlarında (\bar{X} =3.40) ile katılıyorum şeklindedir.

Tablo –26-

Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Meslekî Kıdem	N	\bar{X}
Gruplararası	0.43	3	0.14	*0.558	0.643	1.(0-7) yıl	113	3.41
Gruplarıçi	112.64	439	0.25			2.(8-15) yıl	98	3.43
Toplam	113.07	442				3.(16-25) yıl	170	3.43
						4.(26 ve üstü) yıl	62	3.34
						Toplam	443	3.41

*P>0.05 (Levene Testi: 1.804 P= 0.146)

Tablo-26 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyon boyutuna ilişkin görüşlerin meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P=0.643>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin meslekî kıdem farklılığının yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyonla ilgili görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Meslekî kıdem değişkenine göre belirtilen görüşlere ait ortalama puanlar (0-7) yıl arasında (\bar{X} =3.41) ile katılıyorum, (8-15) yıl arasında (\bar{X} =3.43) ile katılıyorum, (16-25) yıl arasında (\bar{X} =3.43) ile katılıyorum, (26 ve üstü) yıl (\bar{X} =3.34) ile kısmen katılıyorum şeklindedir.

Tablo – 27-

Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Şube Rehber Öğretmenliği Görevi Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

	Düzyey	N	\bar{X}	S	t	P
Şube Rehber Öğretmenliği Görevi	1. Var	221	3.44	0.47	*1.238	0.217
	2.Yok	137	3.37	0.52		

*P>0.05 (Levene testi F= 0 .706 P= 0 .401)

Tablo-27 incelendiğinde, yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyon boyutuna ilişkin branş öğretmeni görüşlerinin şube rehber öğretmenliği görevine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P=0.217>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, branş öğretmenlerinden şube rehber öğretmeni olanlar ile şube rehber öğretmeni olmayanların görüşleri yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyon boyutunda farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinden şube rehber öğretmenliği görevi olanların ortalama puanı (\bar{X} =3.44) ile katılıyorum, şube rehber öğretmenliği görevi olmayanların ortalama puanı (\bar{X} =3.37) ile kısmen katılıyorum şeklindedir.

3.2.3 “Yöneltme Yönergesine Uyum Sağlama” Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yönlendirme Etkinliklerinde “Yöneltme Yönergesine Uyum Sağlama” boyutuna ilişkin görüşlerin ortalama puanları ve standart sapmaları Tablo-28’de verilmiştir.

Tablo – 28 -

YÖNLENDİRME ETKİNLİKLERİNDE “YÖNELTME YÖNERGESİNE UYUM SAĞLAMA” BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERE AİT ORTALAMA PUANLAR

Madde No	Anket Maddesi	N	\bar{X}	S	Sıra	Derece
11	Yönelme gözlem formları öğrencilerin tüm yönleriyle tanınıp yönlendirilmelerinde yeterlidir.	443	2.86	.82	1	Kısmen Katılıyorum
6	Öğretmenlere çoklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli ve anlaşılır hizmet içi eğitim verilmektedir.	443	2.89	.93	2	Kısmen Katılıyorum
5	Öğretmenler, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin yeterli bilgisine sahiptir.	443	3.19	.85	3	Kısmen Katılıyorum
8	Öğretmenler, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan yönlendirme etkinliklerini benimsemektedir.	443	3.20	.78	4	Kısmen Katılıyorum
17	Branş ve şube rehber öğretmenlerine kendilerine düşen görevlerini (gözlem formlarının doldurulması, raporların hazırlanması vb.) yerine getirmeleri için verilen süre yeterlidir.	443	3.33	.96	5	Kısmen Katılıyorum

Tablo-28’de görüldüğü gibi en düşük ortalamaya sahip madde “Yönelme gözlem formları öğrencilerin tüm yönleriyle tanınıp yönlendirilmelerinde yeterlidir” en sorunlu madde bulunmuştur. ($\bar{X}=2.86$) Buna göre yönetici ve öğretmenler öğrencileri üst öğrenim alanı/mesleğe yönlendirmede yönelme gözlem formlarını yetersiz görmektedir.

“Öğretmenlere çoklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli ve anlaşılır hizmet içi eğitim verilmektedir” maddesi ikinci en büyük sorun görülen madde olmuştur. ($\bar{X}=2.89$) Bu bulguyu alan yazıları desteklemektedir. Öğretmenlerin hizmet içi ve iş başında yetiştirilmesi, Türkiye Büyük Millet Meclisinin öğretmen sorunları ile ilgili Meclis Araştırması Raporunda altı öğretmen sorunlarından biri olarak betimlenmiştir (Çalık,2001). Sinan(2006) ise, öğretmenlerin çoklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, bu konuda kavram yanlışlarının bulunduğunu, hizmet içi eğitimde

ciddi eksiklikler olduğunu, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmakta isteksiz olduklarını belirtmiştir.

“Öğretmenler, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin yeterli bilgisine sahiptir” maddesi üçüncü sorunlu madde olarak belirtilmiştir. ($\bar{X}=3.19$) Bu bulguyu, Gülen(1996)’in yapmış olduğu araştırma bulguları desteklemektedir. Araştırmada şube rehber öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (% 60.3’ü “hiç”, % 29.2’si “az” görüşü ile toplam % 89.5’i), rehberlikle ilgili hizmet içi eğitim kurslarının yeterince verilmediğini, bilgilendirmenin yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir. Şube rehber öğretmenleri ayrıca, öğrencileri yönlendirmeye yardımcı olacak bilgileri toplamada kendilerini yetersiz görmüşlerdir. Özdemir(1999)’in araştırma bulgularına göre ise, müfettiş, yönetici ve öğretmenler, müfettişlerce teftişlerde öğretmen ve yöneticilere verilen rehberlik hizmetlerinin yeterli olmadığına ($\bar{X}=4.098$) ile çok derece katıldıklarını belirtmişlerdir.

“Öğretmenler, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan yönlendirme etkinliklerini benimsemektedir” maddesi dördüncü en büyük sorun görülen madde olmuştur. ($\bar{X}=3.20$) Bu bulguya göre yönetici ve öğretmenlerin yöneltme yönergesini tam olarak benimsemedikleri ve uyum sağlayamadıkları söylenebilir.

Yöneltme yönergesine uyum sağlama boyutunda “Branş ve şube rehber öğretmenlerine kendilerine düşen görevlerini (gözlem formlarının doldurulması, raporların hazırlanması vb.) yerine getirmeleri için verilen süre yeterlidir” maddesi diğer maddelerden daha az sorunlu bulunan madde olmuştur. ($\bar{X}=3.33$) Branş öğretmenlerine okuttukları her şube için doldurmakla yükümlü oldukları sınıf gözlem formları mart ayı başında dağıtılıp nisan ayı sonuna kadar geri istenmektedir. Bu sürede, bazı öğretmenlerin o sınıfa ilk defa derse girdiği ve sınıfların kalabalık olduğu da düşünüldüğünde her öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin gerçekçi biçimde tanınması mümkün olamamaktadır. Şube rehber öğretmenleri her şube için sınıf gözlem formu doldurmanın yanında gözlem raporu da yazmaktadırlar. Branş öğretmenlerinden geç gelen gözlem formları nedeniyle gözlem raporunu yazmada gecikebilmektedirler.

Tablo – 29-

Yönlendirme Etkinliklerinde Yönelme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

	Düzy	N	\bar{X}	S	t	P
Cinsiyet	Bayan	206	3.12	0.93	*-0.087	0.931
	Erkek	237	3.12	0.54		

*P>0.05 (Levene Testi F= 1.981 P= 0.160)

Tablo-29 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde yönelme yönergesine uyum sağlama boyutunda belirtilen görüşler cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (P=0.931>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin cinsiyet farklılığının yönelme yönergesine uyum sağlanmasıyla ilgili görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Araştırmaya katılan bayanların bu faktöre ilişkin ortalama puanı (\bar{X} =3.12) ile kısmen katılıyorum, erkeklerde ise (\bar{X} =3.12) ile kısmen katılıyorum şeklindedir.

Tablo- 30-

Yönlendirme Etkinliklerinde Yönelme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Görüşlerin Görev Değişkenine Göre Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Görev	N	\bar{X}	Sıra Ort.	df	H (X ²)	P	Gruplar Arası Anlamlı Farklılık
1.Yönetici	62	3.04	213.68	2	*0.771	0.680	(-)
2.Branş Öğretmeni	358	3.10	222.23				
3.Okul Rehber Öğretmeni	23	3.59	240.85				
Toplam	443	3.12					

*P>0.05 (Levene Testi: 6.015 P= 0.003)

Tablo-30 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde yönelme yönergesine uyum sağlama boyutuna ilişkin görüşlerin görev değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (P=0.680>0.05). Bu bulguya dayalı olarak,

yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin görev farklılığının yöneltme yönergesine uyum sağlanmasıyla ilgili görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Görev değişkenine göre belirtilen görüşlere ilişkin ortalama puanlar yöneticilerde ($\bar{X}=3.04$) ile kısmen katılıyorum, branş öğretmenlerinde ($\bar{X}=3.10$) ile kısmen katılıyorum, okul rehber öğretmenlerinde ise ($\bar{X}=3.59$) ile katılıyorum şeklindedir.

Tablo – 31-

Yönlendirme Etkinliklerinde Yöneltme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Görüşlerin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}
Gruplararası	0.32	3	0.10	*0.190	0.903	1.Üç Yıllık Eğt..Ens.	106	3.09
Gruplarıçi	247.54	439	0.56			2.Lisans	323	3.13
Toplam	247.86	442				3.Yüksek Lisans	6	3.06
						4.Diğer	8	2.97
						Toplam	443	3.12

*P>0.05 (Levene Testi: 0.344 P= 0.794)

Tablo-31 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde yöneltme yönergesine uyum sağlama boyutuna ilişkin görüşlerin mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P=0.903>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin mezun oldukları okul farklılığının yöneltme yönergesine uyum sağlanmasıyla ilgili görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Mezun olunan okul değişkenine göre belirtilen görüşlere ait ortalama puanlar üç yıllık eğitim enstitüsü mezunlarında ($\bar{X}=3.09$) ile kısmen katılıyorum, lisans mezunlarında ($\bar{X}=3.13$) ile kısmen katılıyorum, yüksek lisans mezunlarında ($\bar{X}=3.06$) ile kısmen katılıyorum, diğer okul mezunlarında ($\bar{X}=2.97$) ile kısmen katılıyorum şeklindedir.

Tablo – 32 -

Yönlendirme Etkinliklerinde Yönelme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Görüşlerin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Meslekî Kıdem	N	\bar{X}
Gruplararası	1.69	3	0.56	*1.010	0.388	1. (0-7) yıl	113	3.03
Gruplarıçi	246.16	439	0.56			2. (8-15) yıl	98	3.17
Toplam	247.86	442				3. (16-25) yıl	170	3.17
						4. (26 ve üstü) yıl	62	3.06
						Toplam	443	3.12

*P>0.05 (Levene Testi: 1.182 P= 0.316)

Tablo-32 incelendiğinde yönlendirme etkinliklerinde yönelme yönergesine uyum sağlama boyutuna ilişkin görüşlerin meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P=0.388>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin kıdem farklılığının yönelme yönergesine uyum sağlanmasıyla ilgili görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Meslekî kıdem değişkenine göre belirtilen görüşlere ait ortalama puanlar (0-7) yıl arasında (\bar{X} =3.03) ile kısmen katılıyorum, (8-15) yıl arasında (\bar{X} =3.17) ile kısmen katılıyorum, (16-25) yıl arasında (\bar{X} =3.17) ile kısmen katılıyorum, (26 ve üstü) yıl (\bar{X} =3.06) ile kısmen katılıyorum şeklinde belirtilmiştir.

Tablo - 33

Yönlendirme Etkinliklerinde Yönelme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutuna İlişkin Branş Öğretmenleri Görüşlerinin Şube Rehber Öğretmenliği Görevi Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

	Düzyey	N	\bar{X}	S	t	P
Şube Rehber Öğretmenliği Görevi	1. Var	221	3.13	0.56	*1.254	0.211
	2.Yok	137	3.05	0.58		

*P>0.05 (Levene testi F= 0.382 P=0.537)

Tablo-33 incelendiğinde, yönlendirme etkinliklerinde yönelme yönergesine uyum sağlama boyutuna ilişkin branş öğretmeni görüşlerinin şube rehber öğretmenliği görevine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P=0.211>0.05). Bu bulguya dayalı olarak, branş öğretmenlerinden şube rehber öğretmeni olanlar ile şube rehber öğretmeni olmayanların görüşleri yönelme yönergesine uyum sağlanması boyutunda farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinden şube rehber öğretmenliği görevi olanların ortalama puanı (\bar{X} =3.13) ile katılıyorum, şube rehber öğretmenliği görevi olmayanların ortalama puanı (\bar{X} =3.05) ile kısmen katılıyorum şeklindedir.

SONUÇ

Bu araştırmada ilköğretim ikinci kademedede çoklu zekâ kuramına dayalı yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada anket yoluyla yönetici, okul rehber öğretmeni ve branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve yönlendirme etkinliklerinde sorunlu görülen durumlar ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerin, branş öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin kişisel özellikleri, yönlendirme etkinliklerinde “öğrenciyi çok yönlü tanıma”, “işbirliği ve koordinasyon sağlama” ve “yönelme yönergesine uyum sağlama” alt boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada üç alt boyuttan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

(A) Yönlendirme Etkinliklerinde Öğrenciyi Çok Yönlü Tanıma Boyutunda Yönetici, Okul Rehber Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar:

1. Çoklu zekâ alanlarındaki yeteneklerin gözleendiği yönlendirme etkinliklerinde en büyük sorun olarak seçmeli derslerin etkililiğinin düşük olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin okuldaki seçmeli dersleri üstün oldukları zekâ alanlarına göre seçme fırsatına yeterince sahip olmadığı belirlenmiştir. ($\bar{X} = 2.30$)

2. Velilerin, çocukları hakkındaki beklentileri onların baskın zekâ alanlarına yeterince uygun ve gerçekçi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{X} = 2.50$)

3. Branş derslerinin saatlerinin öğrencilerin tüm yönleriyle gözlenmesi ve tanınması için yeterli olmadığı, okullarda öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik yeterli sayıda seçmeli ders bulunmadığı belirlenmiştir. ($\bar{X} = 2.58$)

4. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin üstün oldukları zekâ alanlarının, ilgi ve yeteneklerinin yeterince farkında olmadıkları ortaya konulmuştur. ($\bar{X} = 2.82$)

5. İlköğretim okullarının ikinci kademesinde, öğrencileri çok yönlü tanımak ve onların farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini ortaya çıkaracak gerekli teknolojik araç-

gereç ve fizikî ortam düzenlemelerinin (laboratuvar, atölye vb.) yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. ($\bar{X}=2.93$)

6. Okul rehber öğretmenlerinin, öğrencileri tüm yönleriyle tanıyarak yönlendirme etkinliklerini yürütebilmeleri için gerekli ve yeterli zamana sahip olmadıkları ortaya konmuştur. ($\bar{X}=3.18$)

7. İlköğretim ikinci kademedeki gerçekleştirilen ders içi etkinlikler ($\bar{X}=2.95$) ile ders dışı etkinliklerin (sosyal, kültürel, sportif vb.) ($\bar{X}=3.26$), öğrencilerin farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerinde yeterli olmadıkları belirlenmiştir.

8. Yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin görüşler cinsiyete göre anlamlı farklılık ($P=0.00<0.05$) göstermektedir. Bayanlar, erkeklerden daha düşük ortalamaya sahiptir ve erkeklere göre öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda daha fazla sorun bulunduğunu belirtmişlerdir.

9. Öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin görüşlerin görev değişkenine bağlı ortalamaları arasında anlamlı farklılık ($P=0.022<0.05$) olduğu belirlenmiştir. Farklılık yönetici-branş öğretmenleri ile yönetici-okul rehber öğretmenleri görüşleri arasında bulunmuştur. Yöneticiler ile branş ve okul rehber öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı farkın bulunması yöneticilerin yönlendirme etkinlikleri ve bu etkinliklerin merkezinde bulunan öğrencilerle ilgilenmelerinin ve etkileşimlerinin öğretmenlere göre daha az olması ile açıklanabilir. Yöneticilerin, öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda daha az sorun olduğunu söylemeleri, okullarında yönlendirme etkinliklerinin yolunda gittiği yönünde görüş bildirme eğilimlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

10. Yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin görüşlerin mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı farklılık ($P=0.358>0.05$) göstermediği bulunmuştur.

11. Yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin görüşlerin meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık ($P=0.017<0.05$) gösterdiği belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerden meslekî kıdemi (0-7 yıl) olanlar meslekî kıdemi (26 ve üstü yıl) olanlardan, meslekî kıdemi (8-15 yıl) olanlar meslekî kıdemi

(16-25 yıl) olanlardan ve meslekî kıdemi (8-15 yıl) olanlar meslekî kıdemi (26 ve üstü yıl) olanlardan bu konuda farklı düşünmektedir. Meslekî kıdemi düşük olan yönetici ve öğretmenler, meslekî kıdemi yüksek olanlara göre öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda daha çok sorun olduğu görüşündedirler. Meslekî kıdemi yüksek öğretmenlerin yıllar ilerledikçe öğrenciyi tanıma konusunda daha fazla deneyim kazandıkları ve böylece daha az sorun yaşadıkları söylenebilir.

12. Yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin branş öğretmenleri görüşlerinin şube rehber öğretmenliği görevine göre anlamlı farklılık ($P=0.058>0.05$) göstermediği ortaya konmuştur. Şube rehber öğretmenliği görevi olan branş öğretmenleriyle, bu görevi olmayanların öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutunda benzer görüşte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

13. Öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin branş öğretmenleri görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık ($P=0.077>0.05$) göstermediği belirlenmiştir.

14. Yönlendirme etkinliklerinde öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin branş öğretmenleri görüşlerinin yöneltme gözlem formunda doldurulan sekiz farklı zekâ alanına göre anlamlı farklılık ($P=0.072>0.05$) göstermediği ortaya konmuştur. Öğrencinin farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerine göre tanınmasında, bir zekâ alanında tanımanın diğer zekâ alanında tanımadan daha iyi ya da daha yetersiz olduğu gibi bir farklılık bulunmamaktadır.

15. Öğrenciyi çok yönlü tanıma boyutuna ilişkin branş öğretmenleri görüşlerinin bir sınıf için haftalık ders saatlerine göre anlamlı farklılık ($P=0.461>0.05$) göstermediği belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin bir sınıf için haftalık ders saatleri artsa da azalsa da öğrenciyi tanıma boyundaki görüşleri değişmemektedir.

(B) Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Koordinasyon Boyutunda Yönetici, Okul Rehber Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar:

1. Yönlendirme etkinlikleri ile ilgili sorumlulukların okul rehber öğretmeniyle yeterince paylaşılmadığı belirlenmiştir. Bu durum işbirliği ve koordinasyon boyutunda birinci derecede sorunlu madde görülmüştür. ($\bar{X} = 3.11$)

2. Öğrencileri üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yeterince sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($\bar{X} = 3.38$)

3. Branş öğretmenleri ile şube rehber öğretmenlerinin, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarını doldururken öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri hakkında iyi derecede görüş alışverişinde buldukları belirlenmiştir. ($\bar{X} = 3.42$)

4. Öğrencilerin, uygulanan gözlem formu, test ve/veya envanter sonuçlarından iyi derecede haberdar edildikleri ortaya konmuştur. ($\bar{X} = 3.53$)

5. Öğretmenlerin, öğrenciler hakkında topladıkları bilgileri gerektiğinde velilerle paylaşmayı iyi derecede gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. ($\bar{X} = 3.63$)

6. Yönlendirme etkinliklerinde işbirliği ve koordinasyon boyutunda belirtilen yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmeni görüşlerinin; cinsiyet, görev, mezun olunan okul ve meslekî kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

5. İşbirliği ve koordinasyon boyutuna ilişkin branş öğretmeni görüşlerinin şube rehber öğretmenliği görevine göre anlamlı farklılık ($P=0.217>0.05$) göstermediği belirlenmiştir. Şube rehber öğretmenliği görevi olan branş öğretmenleriyle, bu görevi olmayanların işbirliği ve koordinasyon boyutunda benzer görüşte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

(C) Yönlendirme Etkinliklerinde Yöneltilme Yönergesine Uyum Sağlama Boyutunda Yönetici, Okul Rehber Öğretmeni ve Branş Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar:

1. Yönetici ve öğretmenlerin yöneltilme gözlem formlarını öğrencilerin tüm yönleriyle tanınıp yönlendirilmelerinde yeterli görmedikleri belirlenmiştir. Bu durum yöneltilme yönergesine uyum sağlama boyutunda birinci derece sorunlu madde bulunmuştur. ($\bar{X} = 2.86$)

2. Öğretmenlere çoklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli ve anlaşılır hizmetiçi eğitim verilmediği ortaya konmuştur. ($\bar{X} = 2.89$)

3. Öğretmenlerin, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin yeterli bilgisine sahip olmadıkları belirlenmiştir. ($\bar{X} = 3.19$)

4. Yöneltilme yönergesine uyum sağlama boyutunda öğretmenlerin, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan yönlendirme etkinliklerini yeterince benimsemedikleri görülmüştür. ($\bar{X} = 3.20$)

5. Branş ve şube rehber öğretmenlerine kendilerine düşen görevlerini (gözlem formlarının doldurulması, raporların hazırlanması vb.) yerine getirmeleri için verilen sürenin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. ($\bar{X} = 3.33$)

6. Yönlendirme etkinliklerinde yöneltilme yönergesine uyum sağlama boyutunda belirtilen görüşler cinsiyet, görev, mezun olunan okul ve meslekî kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur.

7. Yönlendirme etkinliklerinde yöneltilme yönergesine uyum sağlama boyutuna ilişkin branş öğretmeni görüşlerinin şube rehber öğretmenliği görevine göre anlamlı farklılık ($P=0.211>0.05$) göstermediği belirlenmiştir. Şube rehber öğretmenliği görevi olan branş öğretmenleriyle, bu görevi olmayanların yöneltilme yönergesine uyum sağlama boyutunda benzer görüşte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayanılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Yönlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için öğrencinin çok yönlü bir şekilde tanınması ve yeteneklerinin ortaya konulmasını gerekmektedir. Bu bağlamda seçmeli derslerin sayısı ve etkinliği artırılmalıdır. Öğrenciler okuldaki seçmeli dersleri üstün oldukları zekâ alanlarına göre seçebilmelidir.

2. Veliler çocuklarına uygun üst öğrenim programları ya da meslekler hakkında gerçekçi bir beklentiye sahip olmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmeli, tek geçerli eğitimin akademik eğitim olmadığı yönünde telkin edilmelidir. Ailelere okul yönetimince yönlendirme ile ilgili bilgilendirme raporları verilmelidir.

3. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin üstün oldukları zekâ alanlarının, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmaları için program, rehberlik ve yönetim boyutlarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ders içi ve ders dışı etkinlikler geliştirilmeli, öğrencilerin farklı zekâ alanlarına ilişkin yeteneklerini ortaya çıkaracak gerekli teknolojik araç-gereç ve fizikî ortam düzenlemeleri (laboratuvar, atölye vb.) sağlanmalıdır. Yönlendirme yönetmeliğine paralel olarak ilköğretimde uygulanmak üzere yönlendirme programı hazırlanmalıdır.

4. Yönlendirme etkinlikleri sadece okul rehber öğretmenin sorumluluğunda değildir. Dolayısıyla yönlendirme etkinlikleri ile ilgili sorumluluklar yönetici ve öğretmenler tarafından okul rehber öğretmeniyle paylaşılmalıdır. Öğrencileri üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında yöneticiler ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim ve işbirliği sağlanmalıdır.

5. İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğrenim gören tüm öğrencilerle ilgilenmek durumunda olan okul rehber öğretmeni, okullarda öğrenci mevcudunun kalabalık olması nedeniyle tüm öğrencilerle eşit düzeyde ilgilenebilmek ve onları farklı yönleriyle tanıyabilmek için yeterli zaman bulamamaktadır. Dolayısıyla ilköğretim okullarında ihtiyaca göre gerektiğinde bir okula birden fazla okul rehber öğretmeni görevlendirmesi yapılmalıdır.

6. Branş öğretmenleri ile şube rehber öğretmenleri, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarını doldururken öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri hakkında görüş alışverişinde bulunmalı, öğrenciler hakkında gözlem formu, test ve/veya envanterlerden toplanan bilgiler öğrencilerle mutlaka paylaşılmalıdır.

7. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim 8. sınıftaki mesleki yönlendirme etkinliklerine ilişkin benimsemiş olduğu politika çoklu zekâ kuramına dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu duruma uyum sağlayabilmeleri için çoklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli ve anlaşılır hizmet içi eğitim verilmelidir.

8. Öğretmenlerin, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan yönlendirme etkinliklerini benimsemeleri ve bu etkinlikleri inanarak gerçekleştirebilmeleri için yönlendirmede yeni düzenlemelere gidilmeli ve öğretmenin etkililiğini artıracak çalışmalar yapılmalıdır.

9. Branş ve şube rehber öğretmenlerine kendilerine düşen görevlerini (gözlem formlarının doldurulması, raporların hazırlanması vb.) yerine getirmeleri için verilen süre artırılmalıdır. Gözlem formları eğitim-öğretim yılının başında öğretmenlere dağıtılmalıdır.

10. Yapılan araştırmalar yönlendirmenin ilköğretimin erken yıllarında başlamasının uygun olacağını vurgulamaktadır. Bu nedenle, yönlendirmeye 4.sınıftan itibaren başlanmalıdır. 4. sınıftan itibaren çocukların ilgi ve yeteneklerine yönelik alanlar oluşturulmalıdır. Örneğin; müzik yönünde yetenekli bir öğrenci ilgili alanlara yönlendirilmelidir.

11. İlköğretim okullarında meslek liselerini özendirme, meslekleri tanıtmak ve el becerilerin geliştirmek amacıyla il ve ilçe merkezlerinde ilköğretim okullarının ortak kullanabileceği atölyeler kurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Sabit (2001). **İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Rehberlik Hizmetlerinin Yürütülmesinde Oluşturulan İşbirliğinin İncelenmesi (Adana İli Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Alpaslan, Ayhan (1993). **İlköğretim Okullarında Mesleğe Yönelme ve Rehberlik (Ankara İli Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
- Arslan, M. Metin; Kılıç, Çiğdem (2000). “**Bazı Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de Zorunlu Eğitimde Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi**”, Millî Eğitim Dergisi, Sayı:148.Ekim-Kasım-Aralık 2000
- Ay, Mehmet (2002). **Meslekî Yönlendirme “İlköğretim Okulları Sekizinci Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması”**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Balı, Hüseyin (2003). **Türkiye’de ve Avrupa Birliği’nde Mesleki Rehberlik Uygulamaları- Türkiye’deki Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bir Önerme**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bakırcıoğlu, Rasim (1994). **İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Turhan Kitabevi
- Beachner, Lynne; Pickett, Anola (2000). **Multiple Intelligences And Positive Life Habits: 174 Activities For Applying Them In Your Classroom**. California:Corwin Press, Inc.A Sage Publications Company
- Binbaşoğlu, Cavit (2000).**Okulda Ders Dışı Etkinlikler**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi,
- Binbaşoğlu, Cavit (2004). **Türkiye’de Meslekî Rehberlik Merkezlerinin Kuruluşu ve Okullarda Meslekî Rehberlik Çalışmaları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Büyükkaragöz, S. S. (1985)**Temel Eğitim II. Kademe, Bağımsız Ortaokul ve Ortaöğretim Kurumlarında Sınıf Öğretmenliği İle Ders Dışı Eğitici Çalışmaların Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Büyüköztürk, Şener (2005). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı “İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum”**. Ankara:Pegema Yayıncılık,

- Coşkun, Hasan (1998). **İlköğretim Öğretmen El Kitabı Ders Planı Örnekleri**. Ankara: Hacettepe Taş Yayınları
- Çalık, H. (2001). “**Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışmaları**” Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl:2, Sayı 21
- Demirel, Özcan (2003). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Engin, C. (1996). **Veli ve Öğretmen Algularına Göre İlköğretim Rehberlik Uzmanının Rolü Ve İşlevi**. Adana: Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Ve Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Derneği Yayınları
- Ergün, Selâmi (1993). **Özel Dershanelerde Görevli Öğretmenler İle Bu Dershanelere Devam Eden Öğrencilerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Erözkan, Atılğan (1997). **İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticiler İle Öğretmenlerin P.D.R. Hizmetlerine İlişkin Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gardner, Howard (1999). **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21st Century**. New York: Basic Books
- Gardner, Howard (2004). **Zihnin Çerçevesi/ Çoklu Zekâ Kuramı**. Çev. Ebru Kılınç, İstanbul: Alfa Yayınları
- Gilman, Lynn (2001). **The Theory Of Multiple Intelligences**, <http://www.indiana.edu/~intell/mittheory.shtml>, 29.12.2005.
- Gök, Fadime (2003). **Öğretmen Yetiştirme Ve İstihdamı Sempozyumu**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları, <http://www.egitimsen.org.tr/belgeler/ogretmenyetistirme.doc>, 25.07.2006
- Gülen, Ayşen (1996). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Üst Öğretim ve Mesleğe Yönlendirilmelerine İlişkin Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerin Görüşlerinin Belirlenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gültekin, İ. (1984). **Orta Dereceli Okullarda Sınıf Öğretmenlerinin Görev Algıları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Güvenç, Mehmet (2001). **Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Herr, Edwin L.; Cramer, Stanley H. (1996). **Career Guidance and Counseling Through The Life Span: Systematic Approaches**. New York: Harpercollins College Publishers Inc.
- Herring, Roger D (1998). **Career Counseling In Schools: Multicultural and Developmental Perspectives**. Alexandria, Va: American Counseling Association
- Hoerr, Thomas R. (2000). **Becoming A Multiple Intelligences School**. Alexandria, Virginia: Ascd Publications
- İğdeli, İsmail (2001). **Türkiye Ve Diğer Bazı Ülkelerde İlk ve Orta Dereceli Okullarda Yapılan Yönelme Etkinliklerine Ait Görüş ve Uygulamaların Belirlenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kerka, Sandra (1999). **Multiple Intelligence and Career Development**, Trends And Issues Alert No. 8, <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=tia&id=130> 15.12.2005
- Koç, Mustafa; Tutkun, Ömer Faruk; Öztük, Hüseyin; Çalışkan, Mustafa (2003). **Rehberlik**. Ankara: Net Yayın Dağıtım
- Kuzgun, Yıldız (1996). **Akademik Benlik Kavramı Ölçeği**. Ankara: MEB, Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Kuzgun, Yıldız (2000). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Ösym Yayınları
- Kuzgun, Yıldız (2004a). **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığın Giriş**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kuzgun, Yıldız (2004b). **Eğitimde Bireysel Farklılıklar. “Zekâ ve Yetenekler”** Ed. Yıldız Kuzgun; Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kuzgun, Yıldız (2004c). **Eğitimde Bireysel Farklılıklar. “Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları”** Ed. Yıldız Kuzgun; Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kuzgun, Yıldız (2004d). **Eğitimde Bireysel Farklılıklar. “İlgiler”** Ed. Yıldız Kuzgun; Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Külahoğlu, Şermin (2001). **Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi**. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (1962). **Yedinci Millî Eğitim Şûrası..** Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (1970). **Tebliğler Dergisi**. Ağustos 1970, Sayı: 1619

- MEB (1974). **Dokuzuncu Eğitim Şûrası.** Tebliğler Dergisi Özel Şûra Sayısı No:1788, Cilt:37
- MEB (1982). **Onbirinci Millî Eğitim Şûrası.** Ankara:Millî Eğitim Basımevi
- MEB (1987). **Millî Eğitim Temel Kanunu İle İlköğretim ve Eğitim Kanunu.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (1989). **Onikinci Millî Eğitim Şûrası.** İstanbul: MEB Yayınları, İstanbul Basımevi
- MEB (1991a). **Birinci Maarif Şûrası.** İstanbul: MEB Yayınları, İstanbul Basımevi
- MEB (1991b). **İkinci Maarif Şûrası.** İstanbul: MEB Yayınları, İstanbul Basımevi
- MEB (1991c). **Dördüncü Maarif Şûrası.** İstanbul: MEB Yayınları, İstanbul Basımevi
- MEB (1991d). **Altıncı Millî Eğitim Şûrası.** İstanbul: MEB Yayınları, İstanbul Basımevi
- MEB (1991e). **Sekizinci Millî Eğitim Şûrası.** İstanbul: MEB Yayınları, İstanbul Basımevi
- MEB (1991f). **Onuncu Millî Eğitim Şûrası.** İstanbul: MEB Yayınları, İstanbul Basımevi
- MEB (1995). **Millî Eğitim Şûraları.** Ankara: MEB Yayınları
- MEB (1996). **Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası.** İstanbul: MEB Yayınları, İstanbul Basımevi,
- MEB (1997a). **Tebliğler Dergisi.** Ekim 1997,Sayı:2481
- MEB (1997b). **Millî Eğitim Temel Kanunu.** S:4306. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (1998). **İlköğretim Sonrası Eğitim Seçenekleri.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (1999). **Onaltıncı Millî Eğitim Şûrası.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (2000). **2001 Yılı Başında Millî Eğitim.** İstanbul: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (2001a). **Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.** 17/4/2001 Tarihli Ve 24376sayılı Resmî Gazete
- MEB, Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı(EARGED) (2001b). **Yönlendirme Açısından İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin İncelenmesi.** Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (2002). **Öğretmen Yeterlilikleri.** Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi

- MEB (2003). **Tebliğler Dergisi**. Sayı:2552, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, s.538-545
- MEB (2006).**Dokuzuncu Kalkınma Planı Stratejisi (2007-2013) Hakkında Karar**. 13.5.2006 Tarih Ve 26167 Sayılı Resmî Gazete
- Nazlı, Serap (2003). “**Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarındaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamalarını Değerlendirmeleri**”. VII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi (Malatya İnönü Üniversitesi) Bildiri Özetleri. Ed. Hakan Atılğan, Mesut Saçkes, Ankara: Pegema Yayıncılık
- Osborne, W. Larry; Brown, Steve; Niles, Spencer; Mner, Claire Usher (1997).**Career Development, Assessment, And Counseling: Applications Of The Donald E. Super C-DAC Approach**. Alexandria, VA: American Counseling Association,
- Özdemir, Yılmaz(1999). **Sekiz Yıllık İlköğretimin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar(Ankara İli Mamak İlçesi Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi .Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özden, Yüksel (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Özoğlu, Süleyman Çetin (1997). **Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Paisley, P.O.; Hubbard, G.T. (1994). **Developmental School Counseling Programs: From Theory To Practice**. Alexandria, Va: American Counseling Association
- Saban, Ahmet (2004). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Selçuk, Ziya; Koçak, Azra; Selçukoğlu, Zeliha (2003). “**Rehberlikte İşlevsel Bir Model:Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik ve Çoklu Zekâ**”. VII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi (Malatya İnönü Üniversitesi) Bildiri Özetleri. Ed. Hakan Atılğan, Mesut Saçkes, Ankara: Pegema Yayıncılık
- Sinan, Olcay (2006). **Türkiye’de İlköğretimin Sorunları**. http://www.nef.balikesir.edu.tr/~osinan/files/ilkreogretimin_sorunlar.doc, 10.08.2006
- Super, D.E. (1990). **Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories To Practice**. Ed. By , D. Brown, San Francisco: Jossey-Bass
- Tan, Hasan (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: Alkım Yayınevi
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı (D.P.T.) (1962). **1. Beş Yıllık Kalkınma Planı 1963-1967**. Ankara: Devlet Matbaası
- D.P.T. (1967). **2. Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968-1972**. Ankara: Devlet Matbaası

- D.P.T. (1972). **Yeni Strateji ve 3. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)**. Ankara: T.C. Başbakanlık Yayınları No: 1272
- D.P.T. (1978). **4. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**. Ankara: T.C. Başbakanlık Yayınları No:1664
- D.P.T. (1984). **5. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**. Ankara: T.C. Başbakanlık Yayınları No:1974
- D.P.T. (1989). **6. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**. Ankara: T.C. Başbakanlık Yayınları No: D.P.T. 2174
- D.P.T. (1995). **7. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**. Ankara: T.C. Başbakanlık Yayınları,
- D.P.T. (2000). **Uzun Vadeli Strateji ve 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**. Ankara: T.C. Başbakanlık Yayınları
- Tickner, Tanin (2005). **Multiple Intelligences, Howard Gardner's Eight Intelligences**, <http://www.tanin.org/research.htm>, 24.12.2005.
- Ünsür, Ahmet (1998). **Meslekî Eğitim ve Mesleğe Yönelme: İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi**. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, No:10
- Yeşilyaprak, Binnur (2004). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım

EKLER

EK-1 İLKÖĞRETİMDE YÖNELTME YÖNERGESİ

**EK-2 İLKÖĞRETİMDE YÖNELTME YÖNERGESİ KAPSAMINDA
KULLANILAN ARAÇLAR (Sınıf Gözlem Formları, Gözlem Raporu, Yöneltilme
Öneri Formu)**

EK-3 ANKETİN UYGULANMASINA İLİŞKİN İZİN YAZISI

EK-4 ARAŞTIRMADA KULLANILAN ANKET

EK-1

İLKÖĞRETİMDE YÖNELTME YÖNERGESİ

İLKÖĞRETİMDE YÖNELTME YÖNERGESİ

(Millî Eğitim Bakanlığı Eylül 2003-2552 Sayılı Tebliğler Dergisi)

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

Madde 1- Bu Yönergenin amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulları öğrencilerinin ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve uygun programlara yönettirmelerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

Madde 2- Bu Yönerge, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ilköğretim okullarındaki öğrencileri yönettirmede yönetici, öğretmen, rehberlik ve araştırma merkezlerince yapılacak işlere ilişkin usul ve esasları kapsar.

Dayanak

Madde 3- Bu Yönerge; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Kalkınma Plânları, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Millî Eğitim Bakanlığı Şûra Kararlarına dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

Madde 4- Bu Yönergede geçen;

a) Rehberlik: Bireyin kendini tanıması ve kabul etmesi, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitesini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı biçimde uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirebilmesi için uzman kişilerce bireye verilen sistematik ve prosesyonel yardım sürecini,

b) Yöneltilme: Öğrencilerin, ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerini dikkate alarak; olumlu bir benlik kavramı geliştirebilmelerine, seçeneklerden haberdar olmalarına, potansiyellerinin farkında olarak onu geliştirmeye çalışmalarına, bu doğrultuda kararlar alabilmelerine, aldıkları kararların sonuçlarını görebilmelerine ve sorumluluğunu almalarına yönelik bilimsel hizmetlerin düzenli ve sürekli bir biçimde verilmesini,

c) Sınıf Gözlem Formu: Öğrencilerin eğitim-öğretim yılı içinde belirlenen ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerinin kaydedilmesi amacıyla 6, 7 ve 8 inci sınıflar için doldurulacak formu,

d) Gözlem Raporu: Sınıf gözlem formlarındaki kişilik özelliklerine ait gözlem sonuçlarının değerlendirilmesi ile ilgi ve yetenek alanlarındaki her ölçüte ait gözlem sonuçlarının ortalamaları alınarak, tek bir belgeye dönüştürülmesi yoluyla 6, 7 ve 8 inci sınıflardaki her öğrenci için hazırlanan raporu,

e) Yönelme Öneri Formu: İlköğretim süresince gözlenip değerlendirilen ve diploma almaya hak kazanan öğrencileri akademik eğitime, meslekî ve teknik eğitime veya güzel sanatlar eğitimine yönelmek amacıyla hazırlanan formu,

f) Yönelme Öneri Kurulu: İlköğretim okullarında diploma almaya hak kazanan öğrencilere yönelme öneri formu düzenlemek üzere oluşturulan kurulu ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNELTMENİN İLKELERİ VE AMAÇLARI

Yönelmenin ilkeleri

Madde 5- Yönelmede aşağıdaki ilkelere uyulur:

a) Yönelme bir süreçtir. Ana sınıfından başlayarak öğrenci hakkında öğrenimi boyunca yapılacak sürekli gözlem ve değerlendirmelere göre yapılır.

b) Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. İlgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkması için öğrencinin etkin olabilmesinin koşulları sağlanır.

c) Yönelme, öğrencilerin tümüne fırsat eşitliği sağlayacak şekilde yapılır; ilgi, istek ve yeteneklerine göre yetiştirmeleri sağlanır. Herkesin başarılı ve mutlu olabileceği bir programa girmesi amaçlanır, bu yönde olanaklar araştırılır ve kişi desteklenir.

d) Yönelme, zorlayıcı değil, kişinin kararının doğru ve gerçekçi olması yönünde yol göstericidir. Öğrenci, kendi geleceğini plânlama ve geleceğine yönelik karar verme hakkına sahiptir, aldığı kararın sorumluluğunu taşır.

e) Yönelme; yönetici, öğretmen, öğrenci, rehber öğretmen ve veli katılımıyla okul, program ve çevre olanakları gibi etkenler dikkate alınarak yapılır.

f) Yönelme sürecinde; hem öğrenci, hem de uygulamaların içeriği açısından ön yargısız ve nesnel davranılır.

g) Tanıma, izleme, değerlendirme ve yönelme etkinlikleri, bilimsel esaslara ve yeniliklere göre yapılır.

Yönelmenin amaçları

Madde 6- İlköğretimde yönelme etkinliklerinin amacı öğrencilerin;

- a) Yeteneklerini, ilgilerini ve kişilik özelliklerini tanımalarına, isteklerinin farkında olmalarına,
- b) Sahip oldukları benlik kavramının kendi geleceklerini ve meslek seçimini etkileyeceğini anlamalarına,
- c) Tüm mesleklerin topluma yararlı olduğu bilincini geliştirmelerine,
- d) Eğitim sürecinde farklı programlar, kendilerini sınavabilecekleri seçmeli dersler, ders dışı etkinlikler, üst öğrenim kurumları ve çalışma alanları hakkında bilgi sahibi olmalarına,
- e) Meslek inceleme yöntemlerini kavramalarına ve bu yöntemleri uygulamalarına,
- f) Yaşamları ile ilgili kararlar alabilmelerine, uygulayabilmelerine ve alacakları kararların sonuçlarını önceden kestirebilmelerine,
- g) Akademik başarının üst öğrenim kurumlarına veya çalışma hayatına yönelmelerinde önemli olduğunu kavramalarına,
- h) Niteliklerine uygun akademik eğitime, meslekî ve teknik eğitime veya güzel sanatlar eğitimine yönelmelerine yardımcı olmaktır.

Bu doğrultuda öğrencinin ilgi, istek, yetenek ve kişilik özellikleri hakkında velinin de bilgilendirilmesi ve yönelme sürecine katılımı sağlanır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNELTME SÜRECİ, İLGİLİLERİN YAPACAĞI İŞLER

Çalışma usul ve esasları

Madde 7- İlköğretim okullarında yönelme süreci aşağıda belirtildiği şekilde işler:

- a) Ana sınıftan itibaren her öğrenciye ait bir öğrenci dosyası tutulur.
- b) 6, 7 ve 8 inci sınıfların her şubesi için şubede ders okutan branş öğretmenleri tarafından sınıf gözlem formu doldurulur ve nisan ayının sonuna kadar sınıf/şube rehber öğretmenine teslim edilir.
- c) Şube rehber öğretmeni tarafından veli bilgilendirme toplantısına kadar sınıf gözlem formlarına dayanılarak her öğrenci için gözlem raporu düzenlenir.

d) Mayıs ayında veli bilgilendirme toplantısı yapılır ve bu toplantıda gözlem raporlarının bir örneği velilere dağıtılır.

e) Gözlem raporunda, veli ve öğrencinin de görüş bildirecekleri bir bölüm bulunur. Öğrenci ve/veya velinin eklemek istediği veya katılmadığı hususlar varsa raporda belirtilir. Bu raporlar, bir hafta içinde okula geri gönderilir.

f) Gözlem raporları okul müdürü tarafından onaylandıktan sonra öğrenci dosyasında saklanır.

g) Diploma almaya hak kazanan öğrenciler için yöneltme öneri kurulu tarafından iki nüsha yöneltme öneri formu düzenlenir ve bir örneği diplomayla birlikte öğrenciye verilir. Diğer örneği öğrenci dosyası ile birlikte kayıt yaptırdığı öğrenim kurumuna gönderilir.

Müdürün yapacağı işler

Madde 8- Müdürün yapacağı işler şunlardır:

a) Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin yöneltme çalışmalarına katılımlarını ve aralarındaki koordinasyonu sağlar. Ayrıca öğrencilerin tüm etkinliklere etkin olarak katılabilmeleri için gerekli koşulları hazırlar.

b) İkinci yarıyıl başı öğretmenler kurulu toplantısında, mayıs ayında yapılacak olan veli bilgilendirme toplantı tarihinin belirlenmesini gündeme alır.

c) Yöneltme öneri kurulu/kurullarına başkanlık eder.

d) İkinci yarıyıl başı öğretmenler kurulu toplantısında her şube için şubede ders okutan öğretmenlerin sayısı doğrultusunda, üçten az olmamasına dikkat ederek her iki kurulunda görev alacak branş öğretmenlerini teklif eder.

e) Gözlem raporlarını işlem sürecine uygunluğu ve eksiksizliği açısından inceleyerek onaylar.

f) Bir müdür yardımcısını yöneltme çalışmalarıyla ilgili olarak görevlendirir.

Müdür yardımcısının yapacağı işler

Madde 9- Müdür yardımcısının yapacağı işler şunlardır:

a) Okulun olanakları doğrultusunda yöneltme çalışmalarında gereksinim duyulan her türlü araç-gereç ve uygun fizikî ortamı sağlar.

b) Yöneltme hizmetleri kapsamında kullanılacak formların teminini ve dağıtımını sağlar, öğretmenler tarafından düzenli ve eksiksiz doldurulmasını izler.

- c) Bilgi akışının sağlanabilmesi için öğrenci dosyalarını sınıf öğretmeni/şube rehber öğretmeni değişikliğinde teslim alır ve yeni görevlendirilen öğretmene teslim eder.
- d) Herhangi bir eğitim kurumunda ana sınıfı eğitimini tamamlayan öğrencinin öğrenci dosyasını ilgili kurumdan ister.
- e) Nakil durumunda, öğrenci dosyasını nakil belgesiyle birlikte kayıt yaptırılan okula gönderir.
- f) Öğrenci dosyasını öğrencinin kayıt yaptırdığı orta öğretim kurumuna gönderir.
- g) Gerektiğinde diğer müdür yardımcılarını ile işbirliği ve koordinasyonu sağlar.
- h) Veli bilgilendirme toplantısına katılmayan velilere gözlem raporlarını, izleyen hafta içinde gönderir.
- ı) Yönelme öneri kurullarına katılır.
- i) Yönelme öneri kurulunun öğrencilere önerdiği eğitim programlarının listesini hazırlar ve saklar.

Şube rehber öğretmenin yapacağı işler

Madde 10- Şube rehber öğretmenin yapacağı işler şunlardır:

- a) Öğrenci dosyasını doldurur, meydana gelen değişiklikleri kaydeder.
- b) Yönelme çalışmaları kapsamında kullanılacak bireyi tanıma tekniklerinden de yararlanarak öğrenci hakkında bilgi toplar, öğrenciyi ve gerekli durumlarda veliyi bilgilendirir.
- c) Çalışmalarında, öğrenci hakkında topladığı bilgilerden özel ve kişisel olanların gizliliğini korur.
- d) Branş öğretmenlerinden gelen sınıf gözlem formlarındaki gözlem sonuçlarını, Mayıs ayında yapılacak olan veli bilgilendirme toplantısına kadar her öğrenci için gözlem raporuna işler.
- e) Branş öğretmenlerinden gelen sınıf gözlem formlarını, ait olduğu yıl süresince saklar.
- f) Gözlem raporlarının bir örneğini veli bilgilendirme toplantısında velilere dağıtır, açıklar, özel görüşme talep eden velilerle görüşme yapar.
- g) Veli bilgilendirme toplantısına katılmayan velileri müdür yardımcısına bildirir.
- h) Gözlem raporlarının ikinci örneğini öğrenci dosyasında saklar. Öğrenci ve/veya veli görüşü bildirilen gözlem raporunu da öğrenci dosyasında saklar.

i) Bilgi akışının sağlanabilmesi için öğrenci dosyalarını şube rehber öğretmeni değişikliğinde okul yönetimine teslim eder.

i) Üstün yetenekli öğrenciler ile özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesi ve yönlentmelerinin sağlıklı yapılabilmesi için -varsa- okulundaki rehberlik ve psikolojik danışma servisi, yoksa bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezi ile işbirliği yapar.

j) Öğrencileri, akademik başarının üst öğrenim kurumlarına geçişteki önemi hakkında bilgilendirir.

k) Öğrencilere meslek alanları ve üst öğrenim kurumlarını tanıtmak için okul yönetimi ve rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile iş birliği yaparak dokümanlar temin eder, etkinlikler düzenler.

l) Yönelme sürecinde rehber öğretmen ile iş birliği yapar.

m) 8 inci sınıf şube rehber öğretmeni, yönelme öneri kurulu toplantısına kadar her öğrencinin yönelme öneri formunun; “İlgi ve Yetenekler, Kişilik Özellikleri, Akademik Başarısı, Katıldığı Sosyal ve Kültürel Etkinlikler, Öğrenci ve Veli Görüşü” bölümlerini doldurur.

n) 8 inci sınıf şube rehber öğretmeni, rehber öğretmenle birlikte gözlem raporları ve öğrenci dosyasındaki bilgilerden yararlanarak her öğrenci için eğitim programı önerisi hazırlar, yönelme öneri formunun “Öneri” bölümünü doldurur. Eğitim programı önerisi hazırlanırken yönelme öneri formundaki bilgiler esas alınır. Ancak; öğrencinin ilköğretimi süresince elde edilen tüm gözlem sonuçları ve akademik başarısı bir bütünlük içinde değerlendirilir. Öğrenci için güzel sanatlar eğitimi önerilmesi durumunda, yönelme öneri formunda bu öneriye temel teşkil eden dersin öğretmenin imzasına yer verir.

o) 8 inci sınıf şube rehber öğretmeni yönelme öneri kuruluna katılır, sınıfındaki her öğrencinin yönelme önerisini gerekçeleri ile birlikte kurula açıklar ve kurulun onayına sunar.

Branş öğretmenin yapacağı işler

Madde 11- Branş öğretmenin yapacağı işler şunlardır:

a) Ders okuttuğu her şube için sınıf gözlem formu doldurur.

b) Sınıf gözlem formunu, her şubenin şube rehber öğretmenine nisan ayı sonuna kadar teslim eder.

Sınıf öğretmenin yapacağı işler

Madde 12- Sınıf öğretmenin yapacağı işler şunlardır:

- a) Öğrenci gelişim dosyasında yer alan “İlgi, Yetenek, Kişilik Özellikleri, Akademik Başarısı, Katıldığı Sosyal ve Kültürel Etkinlikleri” hakkında yıl içinde yapılacak toplantılar ve görüşmeler ile gözlem sonuçlarını dosyasına işler.
- b) Üstün yetenekli öğrenciler ile özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesi ve yönlentilmelerinin sağlıklı yapılabilmesi için –varsa- okulundaki rehberlik ve psikolojik danışma servisi, yoksa bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezi ile işbirliği yapar.
- c) Meslekler hakkında öğrencileri bilgilendirir.
- d) Rehber öğretmenle iş birliği yapar.

Rehber öğretmenin (psikolojik danışman) yapacağı işler

Madde 13- Rehber öğretmenin yapacağı işler şunlardır:

- a) Okulun, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını, yöneltme etkinliklerini de kapsayacak şekilde hazırlar.
- b) Sınıf öğretmeni/şube rehber öğretmeni ile iş birliği yaparak eğitsel, meslekî, bireysel rehberlik ile bireyi tanıma uygulamaları ve sonuçlarını pasif ve aktif yöneltme sürecinde kullanılmak üzere bütünleştirir, değerlendirir.
- c) Yöneltme sürecinde; öğrencilere, okul yönetimine, öğretmenlere, velilere danışmanlık hizmeti verir.
- d) Veli bilgilendirme toplantısında hazır bulunur, görüşme talep eden velilere yöneltme çalışmaları hakkında bilgi verir.
- e) Şube rehber öğretmeni ile birlikte diploma almaya hak kazanan öğrenciler için eğitim programı önerisi hazırlar.
- f) Yöneltme öneri kurullarına katılır.

Rehberlik ve araştırma merkezinin yapacağı işler

Madde 14- Rehberlik ve araştırma merkezince öğretim yılı başında rehber öğretmeni bulunmayan ilköğretim okulları belirlenerek; okul yönetimine, sınıf öğretmeni/şube rehber öğretmenine ve gerektiğinde velilere, yöneltme çalışmaları hakkında bilgi verilir.

Yöneltme öneri kurulu ve yapacağı işler

Madde 15- Yöneltme öneri kurulu;

her şube için

- okul müdürünün başkanlığında
- müdür yardımcısı,
- rehber öğretmen,
- şubenin rehber öğretmeni,
- sınıf öğretmenlerinden bir temsilci ve
- ikinci yarı yıl başında yapılacak olan öğretmenler kurulu toplantısında belirlenen branş öğretmenlerinden oluşur.

Kurullarda yer alacak branş öğretmenleri, şubede ders okutan öğretmenler arasından ve bu öğretmenlerin sayısı doğrultusunda üçten az olmamasına dikkat edilerek belirlenir.

Bu kurula,

- öğrencinin 1-5 inci sınıf öğretmeni/öğretmenleri ile
- velisi de katılabilir.
- Gerektiğinde okul-aile birliği temsilcisi de kurula çağırılabilir.

Yöneltme öneri kurulunun çalışma şekli şöyledir:

- a) Diploma almaya hak kazanan öğrenci listelerinin belirlenmesinden sonra her şubenin yöneltme öneri kurulu toplanır.
- b) İlgili şubenin şube rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin her öğrenci için hazırladığı yöneltme önerilerini gerekçeleriyle birlikte değerlendirir.
- c) Kurulun diğer üyeleri tarafından da öğrenci için uygun olduğuna karar verilen eğitim programı üyeler tarafından imzalanır.
- d) Sunulan eğitim programının uygun bulunmaması durumunda kurul, gözlem raporlarını ve öğrenci dosyasını inceleyerek yeni bir öneride bulunur, yöneltme öneri formunda gerekçesiyle birlikte belirtir.
- e) Kurulda görevlendirilen müdür yardımcısı, iki nüsha olarak hazırlanan yöneltme öneri formunun bir örneğini diplomayla birlikte öğrenciye verir, diğer örneğini öğrenci dosyasında saklar.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

FORM VE RAPORLAR

Sınıf gözlem formu

Madde 16- Öğrencilerin gözlenip izlenerek, farkında olunan ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerinin kaydedilmesi amacıyla her sınıf için sınıf ve branş öğretmenleri tarafından

sınıf gözlem formu düzenlenir. Sınıf gözlem formunda; kişilik özellikleri ile sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, kişiler arası (sosyal), içsel, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik ve doğa alanlarına yer verilmiş, alanlara yönelik ilgi ve yetenek belirten ölçütler sıralanmıştır (Ek 2).

Sınıf gözlem formunun düzenlenmesine ilişkin esaslar şunlardır:

a) Şubede ders okutan her branş ve sınıf öğretmeni tarafından birer sınıf gözlem formu doldurulur.

Sınıf gözlem formunda öğretmen, öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına ilişkin gözlemlerini ilgili yerlere belirteçlerin sayısal değerlerini yazarak, kişilik özelliklerine ilişkin gözlemlerini ise (X) işareti ile belirtir.

b) İlgi ve yetenek alanlarının değerlendirilmesi;

(G) Geliştirilebilir,

(Y) Yeterli,

(B) Belirgin,

(Ç) Çok Belirgin
belirteçleri ile yapılır.

Belirteçlerin tanımları ve sayısal değerleri aşağıda belirtildiği şekildedir:

Geliştirilebilir (G): Gözlemlenen süreçte söz konusu ilgi ve yetenek, yaş düzeyine uygun görülmemektedir (1 puan).

Yeterli (Y): Gözlemlenen süreçte söz konusu ilgi ve yetenek, yaş düzeyine **uygun** fakat **sürekli olmayan** bir gelişim göstermektedir (2 puan).

Belirgin (B): Gözlemlenen süreçte, söz konusu ilgi ve yetenek yaş düzeyine **uygun, sürekli** bir gelişim göstermektedir (3 puan).

Çok Belirgin (Ç): Gözlemlenen süreçte, söz konusu ilgi ve yetenek, yaş düzeyinin **üzerinde, ayrıcalıklı** bir gelişim göstermektedir (4 puan)

c) Branş öğretmenin ders okuttuğu 6 ncı, 7 nci ve 8 inci sınıflarda hangi dersi okutan öğretmenin, sınıf gözlem formundaki hangi bölüme/bölgümlere ilişkin görüş bildireceği aşağıda açıklandığı şekilde belirlenmiştir:

- **Sözel-Dilsel:** Türkçe, Yabancı Dil

- **Kişiler Arası (Sosyal):** Sosyal Bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi

- **Mantıksal-Matematiksel:** Matematik, Fen Bilgisi

- **Görsel-Uzamsal:** Fen Bilgisi, Resim, Teknoloji Eğitimi, İş Eğitimi

- **İçsel:** Bütün branşlar
- **Müziksel-Ritmik:** Müzik
- **Bedensel-Kinestetik:** Beden Eğitimi
- **Doğa:** Fen Bilgisi
- **Kişilik özellikleri:** Bütün branşlar

d) Branş öğretmenleri tarafından düzenlenen sınıf gözlem formları, nisan ayı sonuna kadar şube rehber öğretmenine teslim edilir, eğitim-öğretim yılı sonuna kadar şube rehber öğretmeni tarafından saklanır.

Gözlem raporu

Madde 17- 6, 7 ve 8'inci sınıftaki her öğrenci için ilgi, yetenek, kişilik özellikleri ile sosyal ve kültürel etkinlikleri ve akademik başarısını içeren gözlem raporu düzenlenir (Ek 2).

Bu düzenleme yapılırken:

- a) Şube rehber öğretmeni; branş öğretmenlerinden gelen sınıf gözlem formlarındaki, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzamsal, kişiler arası (sosyal), içsel, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik ve doğa alanlarındaki her bir ölçüte ait gözlem sonuçlarını, tek bir belgeye dönüştürmek yoluyla her öğrencinin gözlem raporunu hazırlar. Bu işlem yapılırken her ölçüte ilişkin sayısal değerler toplanır ve ortalaması alınır.
- b) Gözlem raporuna, belirteçlerin sayısal değerlerini karşılayan simgeler (G, Y, B, Ç) yazılır.
Sayısal değerler, sadece sınıf gözlem formlarının, gözlem raporuna dönüştürülmesinde ortalamaların alınmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanılır.
- c) Şube rehber öğretmeni, gözlem raporunun "Kişilik Özellikleri" bölümünü doldururken, branş öğretmenlerinin sınıf gözlem formunda bildirdikleri görüşlerini de dikkate alır.
- d) Gözlem raporu, her öğrenci için yılda bir defa düzenlenir. Mayıs ayı sonunda yapılacak olan veli bilgilendirme toplantısında veliye verilir. Öğrencinin ilgi, yetenek, kişilik özellikleri ile sosyal etkinlikleri ve akademik başarısından velinin de bilgilendirilmesi ve görüşünün alınması sağlanır.
- e) Gözlem raporu geri alındıktan sonra okul yönetimine onaylatılır ve öğrenci dosyasında saklanır. Daha sonraki gözlemlerde veli ve/veya öğrenci görüşleri de dikkate alınır.

Yöneltme öneri formu

Madde 18- Yöneltme öneri kurulu tarafından diploma almaya hak kazanan öğrencileri akademik eğitime, meslekî ve teknik eğitime veya güzel sanatlar eğitimine yöneltmek amacıyla yöneltme öneri formu düzenlenir (Ek 2).

Bu düzenleme yapılırken:

- a) Yöneltme öneri formunun “İlgi ve yetenekler, kişilik özellikleri, akademik başarısı, katıldığı sosyal ve kültürel etkinlikleri, öğrenci görüşü ve veli görüşü” bölümleri şube rehber öğretmeni tarafından doldurulur.
“İlgi ve yetenekler” bölümündeki ek sütunda belirtecin adı yazılarak her ilgi ve yetenek alanının genel ortalamasına yer verilir.
- b) Yöneltme öneri formunun “Öneri” bölümü, şube rehber öğretmeni ve varsa rehber öğretmen tarafından doldurulur.
- c) Yöneltme öneri formunda öğrenci akademik eğitime, meslekî ve teknik eğitime veya güzel sanatlar eğitimine yönlendirilirken gözlem raporundan ve öğrenci dosyasındaki bilgilerden yararlanır.
- d) Yöneltme öneri formunun “Kurul görüşü” bölümü, üyeler tarafından değerlendirildikten sonra imzalanır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

DiĞER HÜKÜMLER

Özel eğitim sınıfları ve özel eğitim uygulama okulları

Madde 19- Özel eğitim sınıfları ve özel eğitim uygulama okullarında okuyan öğrencilerin yöneltmeleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hükümlerine göre yapılır.

Veli bilgilendirme toplantısı

Madde 20- Veli bilgilendirme toplantısının ders saatleri dışında yapılması esastır. Gerekğinde okul-aile birliği toplantısı bu toplantıyla birleştirilebilir.

ALTINCI BÖLÜM

YÜRÜRLÜK VE YÜRÜTME

Yürürlük

Madde 21- Bu Yönerge, yayımlandığı tarihten itibaren yürürlüğe girer.

Yürütme

Madde 22- Bu Yönerge hükümlerini, Millî Eğitim Bakanı yürütür.

EK-2

**İLKÖĞRETİMDE YÖNELTME YÖNERGESİ KAPSAMINDA
KULLANILAN ARAÇLAR (Sınıf Gözlem Formları, Gözlem Raporu,
Yönelme Öneri Formu)**

İLİ:..... İLKÖĞRETİM OKULU		EK-2		
İLÇESİ:..... 200...-200... ÖĞRETİM YILI GÖZLEM RAPORU		Tarih:...../...../200		
Öğrencinin Adı Soyadı :		No : Sınıfı :		
Bu rapor öğrencimizin ilgi, istek, yetenek ve kişilik özellikleri doğrultusunda yönlendirilmesini sağlamak amacıyla, sınıf/branş öğretmenlerinin gözlemlerinin değerlendirilmesiyle hazırlanır. Veli ve gerektiğinde öğrenci görüş bildirdikten sonra, Öğrenci Dosyasında saklanmak üzere veli tarafından okula geri gönderilir.				
<p>G) GELİŞTİRİLEBİLİR: Gözlemlenen süreçte söz konusu ilgi ve yetenek, yaş düzeyine uygun görülmemektedir.</p> <p>(Y) YETERLİ: Gözlemlenen süreçte söz konusu ilgi ve yetenek yaş düzeyine uygun fakat sürekli olmayan bir gelişim göstermektedir.</p> <p>(B) BELİRLİ: Gözlemlenen süreçte söz konusu ilgi ve yetenek yaş düzeyine uygun, sürekli bir gelişim göstermektedir.</p> <p>(Ç) ÇOK BELİRLİ: Gözlemlenen süreçte söz konusu ilgi ve yetenek yaş düzeyinin üzerinde, ayrıcalıklı bir gelişim göstermektedir.</p>	İLGİ VE YETENEKLER		KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ (Öğrencide gözlenen özellikler (X) işareti ile belirtilir)	
	SÖZEL-DİLSEL	Dil kurallarını bilme ve dili kurallarına uygun kullanabilme	Kişisel Özellikler	Dürüstlük
		Yaratıcı yazılar yazabilme		Dikkat
	KİŞİLERARASI (Sosyal)	Okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini anlayıp yorumlayabilme	Toplumsal Özellikler	Girişimcilik
		Yaş ve seviyesine uygun sözcük dağarcığına sahip olabilme		Sorumluluk
	MANTIKSAL MATEMATİKSEL	Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirmeye istekli oluş	Genel Özellikler	İşbirliği yapabilme
		Yakın ve uzak çevresindeki olay ve gelişmeleri izleme becerisi		Başkalarına saygı
	GÖRSEL-UZAMSAL	Ekonomik, sosyal ve kültürel yaşamla ilgili bilgileri öğrenmeye istekli oluş	Genel Özellikler	Çevresindekilerle uyum
		Tarihsel ve toplumsal olayların neden-sonuçlarını yorumlayabilme		Yardımsızlık
	İÇSEL	Toplumsal yaşama kurallarını bilme ve uygulama	Genel Özellikler	Temizlik, düzenlilik
		Kişisel hak ve özgürlüklerinin farkında oluş		Tutumluluk
	MÜZİKSEL-RİTMİK	Matematiksel işlemlere karşı olumlu tutum geliştirebilme	Genel Özellikler	Eşyalarını koruma
		Sayılar arasındaki ilişkileri kavrayabilme		Kurallara uyma
	BEDENSEL-KİNESTETİK	Soyut kavramları yorumlayabilme	KATILDIĞI SOSYAL VE KÜLTÜREL ETKİNLİKLER	
		Analitik düşünme becerisi	Etkinlikler:	
	DOĞA	Deneysel ve gözlemleri yorumlayabilme	Aldığı Ödül ve Dereceler:	
		Tasarım ve çizimler yapabilme becerisi	Eğitici Kol ve Kulüp:	
	İÇSEL	Sanatsal ve yaratma hazzını duyabilme	AKADEMİK BAŞARISI	
		Resim ve renklerle ifade etmeye istekli oluş	Seviye Tespit Sınavı Sonuçları:	
	MÜZİKSEL-RİTMİK	Grafik harita ve tabloları yorumlayabilme	Aldığı Ödül ve Dereceler:	
Görsel sunuları izlemeye istekli oluş		Eğitici Kol ve Kulüp:		
BEDENSEL-KİNESTETİK	Bağımsız iş yapabilme becerisi	AKADEMİK BAŞARISI		
	Kendine güven duygusu kazanabilme	Seviye Tespit Sınavı Sonuçları:		
DOĞA	Kendi başına ürünler oluşturabilme	Aldığı Ödül ve Dereceler:		
	Gerçekçi ve başarılı olmaya istekli oluş	Eğitici Kol ve Kulüp:		
MÜZİKSEL-RİTMİK	Kendi özelliklerinin farkında olma	AKADEMİK BAŞARISI		
	Müziğe karşı ilgi duyuş	Seviye Tespit Sınavı Sonuçları:		
BEDENSEL-KİNESTETİK	Sesleri doğru algılayabilme ve kullanabilme	Aldığı Ödül ve Dereceler:		
	Ritim tutabilme	Eğitici Kol ve Kulüp:		
DOĞA	Müzik aleti çalabilme becerisi	AKADEMİK BAŞARISI		
	Müziksel etkinliklere katılmaya istekli oluş	Seviye Tespit Sınavı Sonuçları:		
BEDENSEL-KİNESTETİK	Bilgi duygu ve düşüncelerini mimik ve davranışlarla ifade etme	Aldığı Ödül ve Dereceler:		
	Yaparak ve dokunarak öğrenmeyi tercih ediş	Eğitici Kol ve Kulüp:		
DOĞA	Bedenini koordinasyon içinde ustaca kullanabilme	AKADEMİK BAŞARISI		
	Sportif etkinliklere katılmaya istekli oluş	Seviye Tespit Sınavı Sonuçları:		
BEDENSEL-KİNESTETİK	Çalışma ve ilişkilerinde el-kol hareketlerini kullanmaya eğilimli oluş	Aldığı Ödül ve Dereceler:		
	Doğa ve doğa olaylarına ilgi duyuş	Eğitici Kol ve Kulüp:		
DOĞA	Çevreyi koruma bilinci kazanabilme	AKADEMİK BAŞARISI		
	Varlık ve nesnelere sınıflandırabilme becerisi	Seviye Tespit Sınavı Sonuçları:		
BEDENSEL-KİNESTETİK	Hayvanların bakım ve korunmasına istekli oluş	Aldığı Ödül ve Dereceler:		
	Bitki yetiştirmeye istekli oluş	Eğitici Kol ve Kulüp:		
VELİ GÖRÜŞÜ (8. Sınıf öğrenci velileri, öğrenci için uygun gördükleri eğitim programını da görüşleri içinde belirtirler)				
Adı Soyadı: İmza				
ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜ (8. Sınıf öğrencileri, devam etmek istedikleri eğitim programını da görüşleri içinde belirtirler)				
DÜZENLEYEN: SINIF/ŞUBE REHBER ÖĞRETMENİ Adı Soyadı: İmza	/...../200 OKUL MÜDÜRÜ		

YÖNELTME ÖNERİ FORMU

EK-2

Öğrenci ve Veli Görüşü

Öğrencinin ilköğretim sonrası devam edebileceği eğitim programına ilişkin:

Veli Görüşü:

Öğrenci Görüşü:

ÖNERİ

Akademik Eğitim

Meslekî ve Teknik Eğitim

Güzel Sanatlar Eğitimi*

Öneriyi, öğrencinin akademik başarısının örtüştüğü aşağıdaki ilgi ve yetenek alanları desteklemektedir:

Sözel-Dilsel

Kişiler Arası (Sosyal)

Mantıksal-Matematiksel

Görsel-Uzamsal

İçsel

Müziksel-Ritmik

Bedensel-Kinestetik

Doğa

İmza

İmza

İmza

.....
..... Öğretmeni*

.....
Rehber Öğretmen

.....
Şube Rehber Öğretmeni

* Güzel Sanatlar Eğitimi önerisi ilgili derse giren öğretmenin görüşü alınıp imzasıyla birlikte sunulur.

KURUL GÖRÜŞÜ: Önerilen eğitim programı uygun bulunmuştur.

Önerilen eğitim programı uygun bulunmamıştır.*

* Rehber öğretmen ve şube rehber öğretmenin önerisi uygun bulunmadığında kurul, gerekçesiyle birlikte yeni öneri hazırlar.

Kurul Önerisi:

Gerekçesi

İmza

İmza

İmza

.....
REHBER ÖĞRETMEN

.....
ŞUBE REHBER ÖĞRETMENİ

.....
SINIF ÖĞRETMENİ

İmza

İmza

İmza

İmza

.....
BRANŞ ÖĞRETMENİ

.....
BRANŞ ÖĞRETMENİ

.....
BRANŞ ÖĞRETMENİ

.....
BRANŞ ÖĞRETMENİ

İmza

İmza

İmza

İmza

.....
BRANŞ ÖĞRETMENİ

.....
BRANŞ ÖĞRETMENİ

.....
BRANŞ ÖĞRETMENİ

.....
BRANŞ ÖĞRETMENİ

İmza

...../...../200
İmza

.....

.....

MÜDÜR YARDIMCISI

OKUL MÜDÜRÜ

EK-3

ANKETİN UYGULANMASINA İLİŞKİN İZİN YAZISI

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.10.00.04.311/
KONU:Anket Uygulaması.

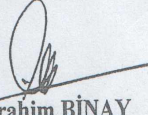
EK-3

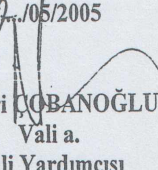
17.05.05* 11006

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Kadriye ÇEVİK'in İlimiz İlköğretim Okullarında "İlköğretim İkinci Kademe Çoklu Zeka Kavramına Dayalı Yönlendirme Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar" konulu anket çalışması ile ilgili Balikesir Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 11.05.2005 tarih ve 2861 sayılı yazıları örneği ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde; Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Kadriye ÇEVİK'in İlimiz İlköğretim Okullarında "İlköğretim İkinci Kademe Çoklu Zeka Kavramına Dayalı Yönlendirme Etkinliklerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar" konulu anket çalışması yapmasını OLUR'larınıza arz ederim.


İbrahim BİNAY
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
17.05/2005

O.Nuri COBANOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-4

ARAŞTIRMADA KULLANILAN ANKET

AÇIKLAMA

Sayın Yönetici ve Öğretmen;

İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına dayalı yapılan yönlendirme etkinliklerin uygulanmasında mevcut durumu betimlemeye çalışan ve karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmaktayım.

Araştırma çerçevesinde sizin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Kişisel bilgiler bölümünü doldurduktan sonra, ankette yer alan 19 maddenin her birini okuyarak yan tarafta belirtilen HİÇ KATILMIYORUM, KATILMIYORUM, KISMEN KATILIYORUM, KATILIYORUM, TAMAMEN KATILIYORUM kanaatlerinden uygun gördüğünüz bir tanesini (X) işareti ile işaretleyerek görüşlerinizi belirtiniz.

Araştırmanın amacına ulaşması sizlerin anket maddelerini dikkatli okumanıza ve içtenlikle cevaplandırmanıza bağlıdır.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Kadriye ÇEVİK
BAÜ.Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz nedir?

1. () Bayan 2. () Erkek

2. Şu andaki göreviniz nedir?

1. () Yönetici 2. () Branş Öğretmeni 3. () Okul Rehber Öğretmeni

3. En son mezun olduğunuz eğitim programı hangisidir?

1. () Üç yıllık eğitim enstitüsü 3. () Yüksek Lisans
2. () Lisans 4. () Diğer (belirtiniz).....

4. Meslekî kıdeminiz nedir?

1. () 0-7 yıl 3. () 16-25 yıl
2. () 8-15 yıl 4. () 26 yıl ve daha fazla

5. Branşınız nedir ? (Yalnızca branş öğretmenleri dolduracaktır.)

1. () Türkçe 6. () Matematik 11. () Bilgisayar
2. () Yabancı Dil 7. () İş Eğitimi 12. () Rehberlik ve
3. () Sosyal Bilgiler 8. () Resim- İş Psikolojik Danışma
4. () Din Kültürü 9. () Beden Eğitimi
5. () Fen Bilgisi 10. () Müzik

6. Şube rehber öğretmenliği göreviniz var mı? (Yalnızca branş öğretmenleri dolduracaktır.)

1. () Evet 2. () Hayır

7. Doldurduğunuz çoklu zeka gözlem formu hangi ders grubundadır?

1. () Türkçe – Yabancı Dil
2. () Sosyal Bilgiler- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
3. () Matematik
4. () Fen Bilgisi
5. () Resim- İş Eğitimi- Bilgisayar
6. () Beden Eğitimi
7. () Müzik
8. () Rehberlik ve Psikolojik Danışma

8. Ders saatlerine göre ayrılmış branşınız hangi gruptadır?

1. () Türkçe (5 saat)
2. () Matematik –Yabancı Dil (4 saat)
3. () Sosyal Bilgiler- Fen Bilgisi (3 saat)
4. () Din Kültürü- İş eğitimi- Beden Eğitimi (2 saat)
5. () Resim- Müzik- Bilgisayar (1 saat)
6. () Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Sıra No:		(1)Hiç Katılmıyorum	(2)Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılmıyorum	(4) Katılmıyorum	(5) Tamamen Katılmıyorum
1.	Branş öğretmenleri ile şube rehber öğretmenleri, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarını doldururken öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri hakkında yeterli görüş alışverişinde bulunmaktadır.					
2.	Öğretmenler, öğrenci hakkında topladıkları bilgileri gerektiğinde velilerle paylaşma imkânı bulmaktadır.					
3.	Öğrenciler uygulanan gözlem formu, test ve/veya envanter sonuçlarından haberdar edilmektedir.					
4.	Öğrencileri üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin uygulanmasında yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği yeterlidir.					
5.	Öğretmenler, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan üst öğrenime ve mesleğe yönlendirme etkinliklerinin yeterli bilgisine sahiptir.					
6.	Öğretmenlere çoklu zekâ kuramı ile ilgili yeterli ve anlaşılır hizmet içi eğitim verilmektedir.					
7.	Yönlendirme etkinlikleri ile ilgili sorumluluklar okul rehber öğretmeniyle paylaşılmaktadır.					
8.	Öğretmenler, çoklu zekâ alanlarına dayalı gözlem formlarıyla yapılan yönlendirme etkinliklerini benimsemektedir.					
9.	Velilerin, çocukları hakkındaki beklentileri onların baskın zekâ alanlarına uygun ve gerçekçidir.					
10.	İlköğretim ikinci kademedeki öğrenciler üstün oldukları zekâ alanlarının, ilgi ve yeteneklerinin farkındadır.					
11.	Yöneltme gözlem formları öğrencilerin tüm yönleriyle tanınıp yönlendirilmelerinde yeterlidir.					

Sıra No:		(1)Hiç Katılmıyorum	(2)Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılmıyorum	(4) Katılmıyorum	(5) Tamamen Katılmıyorum
12.	Okulda ders içi etkinlikler, öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermektedir					
13.	Okulda ders dışı etkinlikler (sosyal, kültürel, sportif vb.), öğrencilere farklı zekâ alanlarındaki yeteneklerini sergilemelerine fırsat vermektedir.					
14.	Okulda öğrencilerin farklı zekâ alanlarına yönelik yeterli sayıda seçmeli ders vardır.					
15.	Öğrenciler, okuldaki seçmeli dersleri üstün oldukları zekâ alanlarına göre seçme fırsatına sahiptir.					
16.	Okul, öğrencilerin farklı zekâ alanlarını ortaya çıkaracak gerekli teknolojik araç-gereç ve fizikî ortam düzenlemelerine (laboratuvar, atölye vb.) sahiptir.					
17.	Branş ve şube rehber öğretmenlerine kendilerine düşen görevlerini(gözlem formlarının doldurulması, raporların hazırlanması vb.) yerine getirmeleri için verilen süre yeterlidir.					
18.	Okul rehber öğretmenleri, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencileri tüm yönleriyle tanıyarak yönlendirme etkinliklerini yürütmek için yeterli zamana sahiptir.					
19.	Branş derslerinin saatleri, öğrencilerin tüm yönleriyle gözlenmesi ve tanınması için yeterlidir					

ÖZGEÇMİŞ

Bu araştırmanın yazarı, Kadriye Çevik, 26.07.1980 tarihinde Trabzon'da doğmuştur. İlk, orta ve lise öğrenimlerini Balıkesir ilinde tamamlamıştır. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programından Temmuz 2002'de mezun olmuştur. 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri yüksek lisans programına başlamıştır. Araştırmacı, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı İlköğretim Okulu, Halk Eğitim Merkezi ve Özel KPSS kursunda öğretmenlik yapmıştır. İyi derecede İngilizce ve bilgisayar bilgisine sahiptir. Halen Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.