

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK
UYGULAMALARI VE ÖĞRETMEN
YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Pınar TEREKECİ
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Arzu Taşdelen Karçkay

Uşak
Haziran, 2010

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
REHBERLİK UYGULAMALARI VE ÖĞRETMEN
YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Pınar TEREKECİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran, 2010

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME SINIF ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK UYGULAMALARI VE ÖĐRETMEN YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŐKİNİN İNCELENMESİ**” adlı çalıŐmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűŐecek bir yardıma baŐvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmıŐ olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

15/06/2010

Pınar TEREKECİ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME SINIF ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK UYGULAMALARI VE ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Pınar TEREKECİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2010

TEZ DANIŞMANI: Yrd. Doç. Dr. Arzu TAŞDEDELEN KARÇKAY

Bu araştırma ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ile öğretmen yeterlilikleri ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini anlamaya yönelik olarak yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın modeli karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelidir.

Araştırmanın evreni Uşak ili merkezinde görev yapan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini ise evreni oluşturan okullardan 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Uşak ili merkezinde görev yapan öğretmenlerin sayıları değerlendirilerek tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 309 ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri iki ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin, rehberlik uygulamaları “Rehberlik Uygulamaları Ölçeği” (Terekeci, Taşdelen_Karçkay, 2010) ile toplanmıştır. Ölçek, araştırmacı tarafından ilgili literatür taranıp Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında doktora eğitimini tamamlamış 3 alan uzmanın görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olup ölçek tek boyutta toplanmıştır. Ölçekteki 21 maddenin toplam Cronbach Alpha katsayısı ,94’tür. Bulgular, Rehberlik Uygulamaları Ölçeği’nin uygulanabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Kullanılan ikinci ölçek ise; öğretmenlerin kendi yeterliliklerine yönelik Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994)

tarafından yeniden gözden geçirilen Öğretmen Yeterlilik Ölçeği'nin (Teacher Efficacy Scale) Diken (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp Türkiye'de Türk öğretmenler üzerinde geçerlik ve güvenirliği incelenen ölçektir. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlılık katsayısı .71, ilk boyutun .71 ve ikinci boyutun ise .73 bulunmuştur. Bulgular, Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Türkçe versiyonunun Türk öğretmenleri ile uygulanabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında ise orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Yapılan korelasyon analizine göre, öğretmenlerin rehberlik uygulamalarıyla en yüksek ilişki öğretmen yeterlilikleriyle ilgilidir. Aşamalı regresyon analizi sonucunda rehberlik uygulamalarında öğretmen yeterliliği önemli yordayıcı olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen yeterliliği, Rehberlik, İlköğretim öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri, İlköğretim okulları, Öğretmenler, Rehberlik uygulamaları.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S GUIDANCE PRACTICES AND TEACHER EFFICACY

Pınar TEREKECİ

UŞAK UNIVERSITY

**THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT of PRIMARY SCHOOL TEACHER, June 2010**

Advisor: Yard. Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY

This is a descriptive type of research that examines the relationship between various variables, primary school teachers guidance practices and teacher efficacy. This is a comparative type of correlational survey.

The population of this research consist of the primary schools in the metropolitan area of Uşak. The sample of research is composed of 309 teachers randomly selected from the population attending school in the academic year of 2008-2009.

The data of this research were acquired by using two different scales. They were initially collected by "Guidance and Counselling Applications Scale" tool which was developed by Tasdelen Karckay and the researcher. The scale was developed by the researcher following a research review and consultation with 3 field specialist who have PhD Guidance and Psychological Counselling. The validity and reliability of this scale was studied and it was gathered as one-dimensional. The Cronbach alpha coefficients of 21 items on the scale were found 0.94. The findings indicate that "Guidance and Counselling Applications Scale "was found as valid and reliable to apply.

The second scale used in this research is "Teacher Efficacy Scale" aimed to measure teacher competencies, developed by Gibson and Dembo, reviewed by Guskey and Passaro (1994) subsequently. Diken (2006) performed the adaptation of the scale into Turkish to assess the validity and reliability of the scale on Turkish

teachers in Turkey. The reliability of this scale was measured by Cronbach Test. The internal consistency coefficient of 16 items on the scale was found 0.71, first dimension 0.71 and second dimension 0.73. Those findings demonstrate that “Teacher Efficacy Scale” is valid and reliable to perform on Turkish teachers.

This research supports that there is a significant and meaningful relation between guidance-counselling applications of elementary school classroom teachers and teacher competencies. According to correlations analysis, the most significant relation to teacher’s guidance-counselling applications is found to be teachers’ competencies. As a result of progressive regression analysis, teacher competencies are established to be an important predictor for guidance-advice applications.

Key Words:

Teacher Efficacy, Guidance, Primary education teachers, Class teachers, Primary education schools, Teachers, Guidance practices.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Pınar TEREKECİ' nin "İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 15.06.2010 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) :Yrd. Doç. Dr. Arzu Taşdelen Karçkay
Üye :Yrd. Doç. Dr. Hafız Bek
Üye :Yrd. Doç. Dr. Hakan Gülveren

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Cemil Yücel

ÖNSÖZ

“İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezimin hazırlanıp tamamlanmasında içten katkılarından dolayı ve verilerin istatistiksel analizinde yardımlarını esirgemeyip bana destek olan saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY’ a sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde yanımda olan, maddi- manevi hiçbir desteği esirgemeyen ve tüm çalışmalarımda beni yüreklendirip emek veren sevgili aileme teşekkür ederim.

Pınar TEREKECİ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Pınar TEREKECİ
Doğum Yeri ve Tarihi : Ulubey/Uşak 06.07.1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğretimi : Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğretimi : Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar

Ocak 2010 : Bursa-Keles 1. Murat İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

Projeler :

İletişim

e-posta adresi : pterekeci@hotmail.com

Tarih :

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	i
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	ixx
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. AMAÇ.....	9
1.3. ÖNEM.....	10
1.4. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ.....	10
1.5. SINIRLILIKLAR.....	11
1.6. TANIMLAR.....	11

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1.1. REHBERLİĞİN AMAÇLARI.....	14
2.1.2. REHBERLİĞİN İLKELERİ.....	15
2.2. REHBERLİK HİZMETLERİ.....	16
2.2.1. Eğitim Kademelerine Göre Rehberlik.....	17
2.2.2. Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik.....	18
2.2.3. İlköğretimde Rehberlik.....	19
2.2.4. Ortaöğretimde Rehberlik.....	20
2.2.5. Yüksek Öğretimde Rehberlik.....	21
2.3. ÜLKEMİZDE REHBERLİK ÇALIŞMALARININ TARİHÇESİ.....	23
2.4. İLKÖĞRETİMDE REHBERLİK.....	26

2.4.1. İlköğretimin Amaçları	27
2.4.2. İlköğretimde Rehberlik Çalışmalarının Gerekçeleri.....	28
2.4.3. İlköğretimde Rehberliğin Amacı, İşlevi ve Kapsamı.....	31
2.4.4. İlköğretimde Rehberlik Çalışmalarının Özellikleri.....	33
2.4.5. Gelişimsel Rehberlik	34
2.4.6. Sınıf Öğretmeninin Rehberlik Görevleri	36
2.5. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TEMEL İLKELERİ.....	39
2.6.ÖĞRETMENDE BULUNMASI GEREKEN NİTELİK VE YETERLİLİKLER	40
2.5. ÖĞRETMEN YETERLİLİĞİ.....	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	46
3.2 ARAŞTIRMANIN EVRENİ.....	46
3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ	46
3.4 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	49
3.5. REHBERLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR	50
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI	56
3.7. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMU	57

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?	59
4.2. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?	60
4.3. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?	62
4.4. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?	63
4.5. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır? 64	

4.6. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumuna Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?.....	65
4.7. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Rehberlik Servisinin Durumuna Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?.....	66
4.8. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlerle Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasında İlişki Var mıdır? ..	67
4.9. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri İlişki var mıdır?	68

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUMLAR	69
SONUÇ VE ÖNERİLER	76
KAYNAKÇA	80
EKLER.....	84

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemdeki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	47
Tablo 2. Örneklemdeki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	47
Tablo 3. Örneklemdeki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı.....	47
Tablo 4. Örneklemdeki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı	48
Tablo 5. Örneklemdeki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmeni Olduğu Sınıfa Göre Dağılımı	48
Tablo 6. Örneklemdeki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı.....	49
Tablo 7. Örneklemdeki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Rehberlik Servisinin Durumuna Göre Dağılımı	49
Tablo 8. Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'ne İlişkin KMO testi Sonuçları.....	50
Tablo 9. Öğretmen Rehberlik Uygulamaları ölçeği maddelerinin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam ve faktör analizi sonuçları	53
Tablo 10. Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği Faktör Yüğü ve Maddelere İlişkin Bilgiler	53
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları	59
Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları	60

Tablo 13. Öğretmenin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları	62
Tablo 14. Öğretmenin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 15. Öğretmenin Mesleki Deneyimine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 16. Öğretmenin Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları	65
Tablo 17. Okuldaki Rehberlik Servisinin Durumuna Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları	66
Tablo 18. Rehberlik Uygulamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 19. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenleri Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Korelasyon Değerleri	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Gelişim Alanları ve Temel Öğrenme İhtiyaçları.....	23
---	----

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri

GİRİŞ

Çağımızda dünyadaki hızlı değişme ve gelişmeler eğitimin, eğitim anlayışındaki değişiklikler ise rehberlik hizmetlerinin önemini arttırmıştır. Eğitimde amaç artık bireyin sadece zihinsel olarak geliştirilmesi değil, bio-psiko-sosyal bir varlık olan bireyin tüm yönleriyle geliştirilmesidir. Bu sebeple eğitimin yönetim ve öğretim boyutuna öğrenci kişilik hizmetleri de eklenmiştir. Öğrenci kişilik hizmetlerinden olan rehberlik ve psikolojik danışma bireyin gelişmesine doğrudan doğruya yani bireysel olarak yapılan yardımlardır.

Ülkemizde rehberlik hizmetlerinin 50 yıldan fazla bir geçmişi olmasına rağmen henüz istenilen seviyeye yaklaşamamıştır. Özellikle de uzun yıllar ilköğretimde rehberlik hizmetlerine gereken önem verilmemiştir. Oysaki rehberlik tüm yaşam boyunca sürdürülmesi gereken bir hizmettir ve bireye en azından ilköğretimden itibaren sunulmalıdır. Gelişimin çok önemli ve hızlı olduğu ilköğretim döneminde sunulacak rehberlik hizmetlerinin gerekliliği tartışılmazdır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki ilköğretim dönemindeki çocukların da rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları vardır ve ilköğretim kurumlarında başlatılacak rehberlik çalışmaları bireyler üzerinde etkili olmaktadır.

Bir ülkenin her alanda kalkınabilmesi, o ülkenin sahip olduğu nitelikli insan gücüne bağlıdır. Nitelikli insan gücüne sahip olabilmek için de nitelikli bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bir eğitim ancak nitelikli öğretmenler ile yapılır. Onun için ülke kalkınmasını öğretmenler doğrudan etkilemektedir. Bu durum karşısında öğretmenleri yetiştiren eğitim kurumlarına da büyük görev düşmektedir. Bu kurumlar gerekli yeterliliklere ve mesleğe karşı olumlu tutumlara sahip öğretmenler yetiştirmek zorundadır. Öğretmenlerin başarılı bir eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirebilmeleri için kendilerini yeterli olarak hissetmeleri gerekmektedir.

Ülkemiz şartlarında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf öğretmenlerinin yeri ve önemi büyüktür. Bu yüzden araştırmamızda ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili uygulamalar, öğretmen yeterlilikleri ve bunlar arasında ilişki olup olmadığına bakılacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. PROBLEM DURUMU

Çağımızın belirgin özelliklerinden birisi her alanda yaşanan hızlı değişimdir. Bilim, teknoloji, iletişim, ekonomi vb. alanlarda yaşanan gelişme ve değişimler toplum yapısını etkiler. Bu da toplumun ihtiyaç duyduğu insan modelinin farklılaşmasına neden olarak eğitimin işlev ve amaçlarında değişikliğe yol açar. Örneğin bilgi birikiminin sınırlı olduğu yıllarda mevcut bilginin insanlara aktarılması eğitimin temel işlevi olarak görülürken çağımızda böyle bir eğitimin geçerliliği kalmamıştır.

Çağımızda öğrenmeyi öğrenmiş, sahip olduğu bilgiyi kullanabilen, yeni durumlara uyum sağlayabilen; bedence ve ruhça sağlıklı kişilere ihtiyaç vardır. Çağdaş eğitimin amaçları Yeşilyaprak (2001 s. 2) tarafından şöyle özetlenmiştir:

1. Bireyin önce kendisi için bir meslek sahibi olmasına, topluma uyum sağlamasına, kendisini gerçekleştirmesine olanak sağlamak.

2. Toplum için ise bireye toplumun devamını sağlayacak, ekonomik yaşam için nitelikli, iş yaşamında esnek, gelişmeye açık, yaratıcı ve verimli olabilecek davranışlar kazandırmak.

Çağdaş eğitimin amaçlarına bireye sadece öğretim faaliyetleri sağlanarak ulaşılamaz. Öğrencinin bir bütün olarak gelişmesi için geleneksel okul yapısında bulunan öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanında, öğrencilerin her yönleriyle gelişmelerini sağlayacak, kişiliklerini destekleyen, eğitimi tamamlayan öğrenci kişilik hizmetlerine gerek duyulur. Öğrenci kişilik hizmetleri; sağlık, sosyal yardım, rehberlik, özel yetiştirme, sosyal ve kültürel hizmetleri kapsar. Rehberlik eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olan onu tamamlayan çalışmalardır. Eğitim sürecinin bütün kademelerindeki öğrenciler zaman zaman kendilerini tanıma ve kabul etme, geleceğe dönük tercihler seçimler yapma, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma, potansiyellerini en iyi şekilde kullanma ve böylece kendilerini gerçekleştirebilmede Rehberlik Hizmetlerinin yardımına ihtiyaç duyarlar (Yeşilyaprak, 2001, s.3; Erkan ve Diğerleri 2000, s. 1-5).

Çocukların bedenlen, zihnen, ruhen çok hızlı bir gelişim içinde oldukları, öğrenim hayatına başlayarak ailelerinden sonra ilk kez bir sosyal gruba girdikleri ilköğretim döneminde rehberlik hizmetleri büyük önem kazanmaktadır. Öğrencilerin zihinsel gelişmeleri öğretimle sağlanabilir. Ancak kendilerini tanıma ve gerçekleştirmeleri, gelişim ödevlerini başarıyla atlatmaları, kişilik ve sosyal gelişimleri rehberlik çalışmalarının yardımıyla olur. İnsan kuşkusuz yaşamının her döneminde rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyabilir ama gelişimin hızlı olduğu ve insanın yetişkinlikte sahip olacağı değer, tutum ve davranışlarının temelini atıldığı ilköğretimde rehberlik hizmetleri daha çok gereklidir. Bu dönemde öğrenciler arasında bireysel farklılıklara da sık rastlanır. İlköğretim döneminde bireyin kendisini tanıması, ilgi, yetenek ve problemlerinin saptanması öğrencilerin eğitim hayatını olumlu yönde etkiler.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinin yürütülmesi kuşkusuz bir uzmanlık işidir. Fakat ülkemizde her okulda bir rehberlik servisinin kurulabilmesi için yaklaşık 60.000 uzmana ihtiyaç vardır. İlköğretim okullarımızın büyük bir bölümünde rehberlik servisi yoktur. Bu durumda rehberlik çalışmalarının uzman merkezli yürütülmesine imkan yoktur. İlköğretimde hem uzman sayısının yetersizliğinden hem de eğitimin başka hiçbir döneminde olmadığı kadar öğretmen-öğrenci ilişkisi çok yakın ve etkili olmasından dolayı rehberlik çalışmalarının yürütücüsü sınıf öğretmenidir.

İlköğretimde sınıf öğretmenliği esastır. Sınıf öğretmeni öğrencileri ile uzun zaman birlikte olduğu için öğrencileri daha iyi tanıma, gelişimlerini gözleme ve onları etkileme olanağına sahiptir. Rehberlik çalışmalarının yürütülmesi bir takım çalışmasını gerektirir. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmeni rehberlik uzmanının en büyük yardımcısıdır.

Öğretmenlerden okulda beklenen en önemli görev, okulda ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici bir ortam yaratmaktır. Ülkemizde öğretmenler rehberlik konusunda yeterince eğitim almamış olmalarına rağmen, mevcut öğretmenlik meslek bilgileri ile ve sağduyularını kullanarak, rehberlik hizmetlerine önemli katkılar yapabilirler. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Öğrencileri okula alıştırma

- Öğrenciyi tanıma
- Bilgi verme
- Özel sorunları olan öğrencilerle ilgilenme (Kuzgun, 2000, s.210-214).

17 Nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğine göre ise sınıf öğretmenin rehberlik görevleri şunlardır :

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

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

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

d) Sınıfa yeni gelen Öğrencilerin gelişim dosyalarını rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile iş birliği içinde inceler, değerlendirir.

e) Çalışmalarda öğrenci hakkında topladığı bilgilerden özel ve kişisel olanların gizliliğini korur.

f) Sınıfıyla ilgili çalışmalarını, ihtiyaç ve önerilerini belirten bir raporu ders yılı sonunda ilk hafta içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisine iletir.

g) Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönlentilmeleri konusunda psikolojik danışmanla iş birliği yapar.

h) Okul müdürünün vereceği, hizmetle ilgili diğer görevleri yapar. İlköğretimde 1'inci sınıftan 5'inci sınıfa kadar olan sınıfları okutan öğretmenler de bu görevleri kendi sınıflarında; üst sınıflardaki sınıf rehber öğretmenleri gibi, öğrencilerinin yaş, gelişim, eğitim durumları, bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda, rehberlik ve psikolojik danışma servisinin eş güdümünde yürütürler.

Üniversitelerimizin sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerinde rehberlik zorunlu dersler arasındadır ancak temel bilgi düzeyinde olduğu için yeterli değildir. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmeleri için kuşkusuz bu konuda bilgili, istekli ve olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Ülkemizde ilköğretim döneminde rehberlik çalışmalarının durumunun belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin rehberlikle ilgili düşünceleri ve yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi edinilmesinde fayda vardır.

Kavcar'a göre ülkemizin geleceği için, öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince durmalıyız. Bilindiği gibi bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Ayrıca öğretmenin eğitim-öğretim etkinlikleri ve rolleri de giderek artmaktadır. İyi öğretmen yetiştirmek için eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları üzerinde de sıkı bir şekilde durmak gerekir. "Öğretmen yetiştiren öğretmen tipi" büyük önem taşımaktadır. Oysa iyi öğretmen ve iyi öğretim elemanı konusu ülkemizde zaman zaman çok ihmal edilmiştir (Kavcar, 2003, s. 88).

Eğitimin temel unsuru olan öğretmenin yetiştirilmesi konusundaki bilgisizlik, ilgisizlik ve ihmal başka bir deyişle yetişme sürecindeki insanımızın ihmali, içinde bulunduğumuz insan krizinin gerçek nedenidir. Bir kere daha yinelemek gerekirse bu tutum, ülkemizin hedef seçtiği çağdaş uygarlığın seçkin bir ortağı olma sürecinin karşılaştığı temel engellerden başlıcasını oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştirmede ve öğretmen sorununa çözüm aramada zaman zaman ve belki de sıkça bazı gerçekçi isteklerin ortaya çıktığı görülmekle birlikte bu çabalar olumlu bir şekilde sonuçlanamamıştır. Üstelik öğretmen yetiştirmede başarılı bazı uygulamaların, gereksiz bir anda ortadan kaldırıldığına da tanık olunmuştur. Bu olumsuzluklar karşısında çözümsüz kalınması ve ulusal bir politika üretilmemesinin nedeni, herhalde ülkemizin elli yıldan beri içinde bulunduğu kararsız salıncakta hâlâ sallanmaya devam etmesinden dolayıdır. Eğitimde nitelik geliştirme aslında öğretmenin niteliğini geliştirmekle eş anlamlıdır. Öğretmenin niteliği eğitimin, eğitimin niteliği toplumun niteliğinin yükseltilmesinde temel öğelerdir. Bu varsayıma göre öğretmenin niteliği, nitelikli eğitim için temel oluşturur (Ataüenal, 2003, s. 13–14–58).

Ataünel öğretmenlerin niteliklerini artırmanın yollarını şöyle sıralamaktadır: Öğretmen yetiştirmede uluslar arası ölçütler esas alınmalı ve sürekli geliştirilmelidir. Huzurlu, demokratik ve sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamı için öğretmen yetiştirilen kurumlarda etkili bir rehberlik servisi kurulmalıdır. Eğitim binaları, barınma ve beslenme yerleri, kitaplıklar ve oturma salonları ile spor alanları gibi öğretmen adaylarının davranışlarını, sosyal ilişkilerini ve ilgilerini doğrudan doğruya etkileyen maddi koşulların iyileştirilmesi yoluna gidilmelidir (Ataünel, 2003, s. 112).

Öğretmenlerin yeterlilik duygusunun öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bireyleri yetiştirme görevi bulunan öğretmenin de yeterli eğitim-öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir (Sünbül, Arslan 2006, s. 219).

Öğretmenlerin yeterlilikleri hakkındaki algıları, öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmekte, öğretmen özyeterliliği “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim ve öğretim verme konusundaki kendilerine güven duyma duygusu veya düşüncesi” (Guskey ve Passaro, 1994, s. 628) olarak tanımlanmaktadır.

Gerek Amerika Birleşik Devletleri’nde ve gerekse diğer dünya ülkelerindeki eğitim literatüründe öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik algılamaları üzerinde önemle durulduğu dikkati çekmekte ve günümüze kadar pek çok araştırmada bu konunun çalışıldığı görülmektedir (Deemer ve Minke, 1999; Gibson ve Dembo, 1984; Graham , Harris, Fink, ve Woolfolk, Rosoff, ve Hoy, 1990). Öğretmen yeterliliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda, Alinder (1994) kendine çok güven duyan veya kendini oldukça yeterli olarak algılayan öğretmenlerin daha organize olduklarını; Stein ve Wang, (1988) ise kendini daha yeterli hisseden öğretmenlerin öğrencilerinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlar veya yöntemler aramaya istekli olduklarını bulmuşlardır. Ashton ve Webb (1986) yaptıkları çalışma ile kendini daha yeterli hisseden öğretmenlerin, öğrencileri hata yaptığı zaman hatalarını düzeltmeye yönelik daha pozitif yaklaşımlar içinde olduklarını saptarken; Emmer ve Hickman, (1991) kendini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha pozitif yaklaşımlar kullandıklarını bulmuşlardır. Yapılan diğer

çalışmalarda ise kendini oldukça yeterli hissededen öğretmenlerin planlamaya daha çok zaman ayırıp, daha kaliteli öğretim vermeye (Alinder, 1994), öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere daha fazla zaman geçirmeye çalıştıkları bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterlilikleri hakkındaki olumlu görüşleri ile öğrencilerin başarı düzeyi, öğrencilerin motivasyonu ve öğrencilerin yeterlilikleri arasında pozitif ilişkiler olduğu savunulmakta (Graham, Harris, Fink, ve McArthur, 2001); öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik görüşlerinin, öğretmenlerin öğretme yeterliliğini yordayıcı, öğretmene ait en önemli faktörlerden biri olduğuna inanılmaktadır (Ross, Cousins, ve Gaddalla, 1996; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998).

Gibson ve Dembo (1984), günümüze kadar eğitim alanında çok yaygın olarak kullanılan, öğretmenlerin yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik 30 maddelik Öğretmen Yeterlilik Ölçeğini (Teacher Efficacy Scale) geliştirmişlerdir. Gibson ve Dembo (1984) öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşlerini iki temel faktör etrafında odaklandığını belirterek, bu iki faktörü “bireysel yeterlilik (personal efficacy)” ve “genel öğretim yeterliği (general teaching efficacy)” olarak ortaya koymuşlardır. Woolfolk ve Hoy (1990) yaptıkları çalışma ile Gibson ve Dembo’nun öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin görüşlerini açıklayan, iki faktör modelini desteklerken, Guskey ve Passaro (1994) öğretmen yeterlilik ölçeğindeki maddeleri yeniden düzenleyerek, iki temel faktörü içsel (internal) ve dışsal (external) faktörler olarak tanımlamışlardır. Guskey ve Passaro (1994) içsel faktörleri, öğretmenlerin genel ve bireysel olarak öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisi ve gücüne yönelik yeterliliklerine ilişkin görüşleri olarak tanımlarken; dışsal faktörleri ise öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkisi ve gücü olan, öğretmenlerin bireysel kontrolü dışındaki, sınıf dışı faktörler olarak tanımlamışlardır.

Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (Teacher Efficacy Scale) Amerika Birleşik Devletleri dışında diğer ülkelerde uyarlamalar yapıp çalışılmıştır. Örneğin, Gorell, Hazareesingh, Carlson ve Stenmalm-Sjoblom (1993) Öğretmen Yeterlilik Ölçeğini uyarlayıp Sri Lanka, İsveç ve Amerikalı öğretmen adaylarının yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Amerikalı öğretmen adaylarının genel öğretim yeterliği

boyutunda diğer gruplara nazaran daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Fakat kişisel yeterlilik alt boyutunda Sri Lanka ve İsveçli öğretmen adayları Amerikalı öğretmen adaylarından daha olumlu görüşler sergilemişlerdir (Akt., Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2002).

Gorrell ve Hwang (1995), Güney Koreli ilk ve son sınıf okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölüm öğrencilerinin yeterliliklerini incelemiştir. Son sınıf öğrencilerinin kişisel yeterlilik alt boyutunda birinci sınıf öğrencilerinden daha olumlu yeterlilik görüşüne sahip oldukları bulunmuştur. Bir başka çalışmada, Rich, Lev, ve Fischer (1996) İsraili öğretmenlerle Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin yapı geçerliğini araştırmışlardır. Yapılan analizler sonucu Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin, Gibson ve Dembo'nun iki faktör yapılı çalışması ile benzer faktör yapısı taşıdığı bulunmuştur. Yine bir başka çalışmada Lin, Gorell ve Taylor (2002), Öğretmen Yeterlilik Ölçeğini Tayvan diline uyarlayarak, Tayvan ve Amerikalı ilk ve son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının yeterliliklerini karşılaştırmışlardır. Kişisel öğretim yeterliği boyutunda her iki grup öğretmen adaylarının da benzer yönde olumlu yeterlilik algılamalarına sahip oldukları bulunmuştur.

Türkiye'de öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini değerlendirmeye yönelik çalışmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte bu konu ile ilgili çalışmalar son zamanlarda ivme kazanmıştır. Özellikle Fen Bilgisi öğretimine yönelik öğretmen aday ve öğretmenlerin yeterliliklerini araştırmaya yönelik ölçek uyarlama ve yeterlilikle ilişkili konuları kapsayan araştırma çalışmaları görülmektedir. Örneğin, Tekkaya, Çakıroğlu, ve Özkan (2002, s. 25) Fen Bilgisi aday öğretmenlerinin Fen Bilgisi kavramlarını anlama düzeyini, biyoloji, fizik ve kimya dersi ile fen öğretimine yönelik tutumlarını ve yeterlilik algılamalarını araştırmıştır. Çalışmaya fen bilgisi öğretmenliği programı ikinci sınıfında okuyan 85 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda fen bilgisi aday öğretmenlerinin fen öğretimine, biyoloji, fizik ve kimya derslerine karşı pozitif tutum geliştirdiklerini ve fen konularında birçok kavram yanılığısına sahip olduklarını göstermiştir.

Çakıroğlu, Çapa ve Sarıkaya (2004, s.77) Öğretmen Yeterlilik Ölçeği geliştirme ve geçerliğini sınaama ile ilgili bir çalışma yapılmışlardır. Ölçeğin

geliştirme ve geçerliği çalışması 6 farklı üniversitenin eğitim fakültesinde matematik öğretmenliği (14%), fen bilgisi öğretmenliği (21%), okul öncesi öğretmenliği (15%), ve sınıf öğretmenliği (51%) bölümlerinde okuyan 628 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Analizler ölçeğin güvenilir üç alt ölçeği (Öğrenci Katılımı, Öğretim Teknikleri, ve Sınıf Yönetimi) içerdiği bulunmuştur.

Savran, Çakıroğlu, ve Çakıroğlu (2004, s.99) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi konusundaki yeterlilik algılamalarını ve sınıf yönetimi konusundaki düşüncelerini araştırmışlardır. İki üniversitenin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde son sınıfta okuyan toplam 234 sınıf öğretmeni adayıyla yapılan araştırma sonucunda; katılımcıların fen bilgisini öğretmeye yönelik kendilerini yeterli hissettikleri bulunmuştur. Beklenenin tersine, katılımcıların sınıf yönetimi ile yeterlilik algılamaları arasında anlamlı korelasyon bulunmamıştır.

Bu zamana kadar yapılmış çalışmalara ilave olarak bu çalışmada ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı sorusunun cevabı aranacaktır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterliliklerinin arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için belirlenen alt amaçlar ise şunlardır:

1. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, sınıf mevcudu, mesleki deneyimi, mezun olduğu eğitim kurumu ve okullarında rehberlik servisinin bulunma özellikleri açısından rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ÖNEM

Bu çalışma ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkileri saptaması ve araştırmadan elde edilecek bulgularla;

1. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici, rehberlik uzmanı ve sınıf öğretmenlerinin rehberlik amaçlı çalışmalarına yol göstermesi,

2. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, sınıf öğretmenlerinin rehberlik fonksiyonlarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına katkı sağlaması,

3. Üniversitelerin ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalında rehberlik hizmetleri ile ilgili çalışmaların geliştirilmesine katkı sağlaması,

4. Üniversitelerde konu ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bundan dolayı bu çalışma, rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırarak literatüre katkı sağlaması bakımından da yararlı olacaktır.

1.4. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında ilişki var mıdır?

Alt Problem Cümleleri:

1. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

2. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeylerine göre rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

4. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

5. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

6. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları kuruma göre rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

7. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin okullarındaki rehberlik servisinin durumuna göre rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

1.5. SINIRLILIKLAR

2. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin görüşleri rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemede güvenilir bir kaynaktır.

3. Araştırma 2008- 2009 eğitim- öğretim yılı içinde Uşak ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine uygulanan ölçme aracı ile sınırlıdır.

4. Veri toplama yöntemlerinden ölçeğin sınırlılıkları bu araştırma için geçerlidir.

1.6. TANIMLAR

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim okullarında bir sınıfın öğretim ve rehberlik faaliyetlerini yürütmekle sorumlu öğretmen.

Rehberlik (Rehberlik ve Psikolojik Danışma) : Bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünün gerçekleşmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.

Yeterlilik: Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlüğünde: 1. Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet. 2. Görevini yerine getirme gücü, kifayet(TDK, 1998,s. 2442), olarak tanımlanmaktadır. Aynı kelime Millî Eğitim Bakanlığı'nın Örnekleriyle Türkçe Sözlüğünde: 1. Bir işi yapma imkân ve gücünü sağlayan özel bilgi, yeterli bilgi ve ustalığa sahip olma, ehliyet. 2. Vazifesini yerine getirme gücü, kifayet, liyakat (MEB, 2004, s. 3208), olarak tanımlanmaktadır.

Kişiliği yansıtan bir özellik (Barfield ve Burlingame, 1974), kişinin belli bir duruma yönelik gösterdiği karşı tepki (Ashton ve Webb, 1986), ve kişinin kendini yeterli veya etkili hissetmesi (Smith, 1989) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen Özyeterliği: “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim ve öğretim verme konusundaki kendilerine güven duyma duygusu veya düşüncesi” (Guskey ve Passaro, 1994, s. 628) olarak tanımlanmaktadır

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. REHBERLİĞİN TANIMLARI

Geleneksel eğitim sistemlerinin öğretim ve yönetim süreçlerine önem veren ve öğrencilerin akademik gelişimlerini ön plana alan yaklaşımların yetersizliğini gidermeyi amaçlayan, öğrenci kişilik hizmetlerinin bir grubunu oluşturan ve eğitim sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak kabul edilen rehberliğin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

“Rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır.” (Kepçeoğlu, 1994, s. 19).

“Rehberlik bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek 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 sürmesinde bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistematik bir yardım sürecidir.” (Özoğlu, 1997, s.34)

“Rehberlik bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için uzman kişilerce bireye yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir.” (Kuzgun, 2000, s.4) .

“Rehberlik bireyin en verimli şekilde gelişmesini ve doyum verici uyumlar sağlamasında gerekli olan tercihleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması, bu tercih ve kararları yürütmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel yardımlardır.” (Tan, 2000, s.18).

Bu tanımlar incelendiğinde bir takım ortak unsurun yer aldığı görülmektedir. Örneğin merkezde birey yer almakta ve tüm çabalar bireyin bazı nitelikleri kazanmasına yöneliktir. Bu nitelikler klasik eğitim sistemlerinde ihmal edilen, ancak çağdaş dünyada bireylerin mutlu ve üretken olabilmeleri için kazanılması gereken niteliklerdir. Öte yandan tanımların tümündeki diğer ortak unsur söz konusu niteliklerin kazanılmasına yardım sürecinin profesyonelliği gerektirdiği hususudur.

Buna göre özet bir tanım vermek gerekirse, “rehberlik; bireylere çağdaş dünyanın ihtiyacı olan, mutlu ve üretken insanlar olabilmeleri için gerekli niteliklere ulaşmaları amacıyla, uzman kişilerce yapılan yardımları içeren bir süreçtir.” denilebilir. (Erkan, 2000, s. 22).

2.1.1. REHBERLİĞİN AMAÇLARI

Rehberliğin temel ya da nihai amacı kişinin kendini gerçekleştirmesidir (Yeşilyaprak, 2000, s. 6). Kendini gerçekleştirme hümanistik psikoloji ekolünün ortaya koyduğu bir kavramdır. İlk olarak, insancı görüşün önemli temsilcilerinden biri olan Maslow tarafından kullanılmıştır. Maslow’ un görüşüne göre insanın temel ihtiyaçlarında ilk sırayı fizyolojik ihtiyaçlar alır onu da sırasıyla güvenlik, sevgi, benliğe saygı, özgerçekleşim ihtiyacı izler. Kendini gerçekleştiren insan tüm yeteneklerini ve gizil güçlerini içinde yaşadığı ana göre sonuna kadar kullanabilen kimsedir. Kendini gerçekleştirme bireyin her yönüyle kapasitelerini sonuna dek geliştirebilmesi ve daha verimli ve mutlu bir düzeye ulaşabilmesidir. Maslow’ a göre olanak tanındığı halde her insan kendini gerçekleştirebilir ancak bunun için güdülenebilmesi, daha alt basamaklarda yer alan temel gereksinmelerin yeterince doyum sağlamasına bağlıdır. Temel gereksinmelerinde doyum sağlayan insan kendini daha iyi ve daha özgür hissedecek sonuçta kendisinde varolan tüm potansiyelleri açığa çıkaracaktır. Yani gerçek anlamda kendisi olacak ve kendini gerçekleştirebilecektir (Erden ve Akman, 1997, s. 94; Kılıççı, 1992, s. 22-23).

Rehberlik yönetmeliğinde de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin amacı şu şekilde belirtilmiştir: Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bütünleştirilerek verilir (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001, s.3).

Yaşamayı bir iş olarak kabul edersek, her işte olduğu gibi bu işte de başarılı ve mutlu olmak için bazı niteliklere sahip olmak gerekecektir. Bireylerin yukarıdaki

tanımlarda önemli bir kısmına değinilen bu nitelikleri kazanmalarına yardım etme, rehberliğin amacıdır. Aşağıda “yaşama işinde” başarılı ve mutlu bireylerin sahip olması gereken niteliklerden bazıları verilmiştir.

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

Tüm bu niteliklere ulaşmaları için bireylere verilen yardımların bir diğer değışle rehberliğin nihai amacı bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Hümanistik psikolojinin ortaya koyduğu bir kavram olan kendini gerçekleştirme ile kastedilen, bireyin bütün kapasitesini geliştirerek tam olarak kullanabilmesi ve daha verimli ve mutlu düzeye ulaşmasıdır. (Yeşilyaprak ve diğeri, 1998, s.95).

2.1.2. REHBERLİĞİN İLKELERİ

Rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşabilmesi için bazı ilkelerin benimsenmesi temel koşuldur. Rehberlik anlayışını oluşturan bu ilkeler aşağıda verilmiştir. (Kuzgun, 1988, s.33; Kepçeoğlu, 1994, s.49; Özoğlu, 1997, s.55; Doğan, 1997, s.23).

- Her birey seçme özgürlüğüne sahiptir ve saygıya değer bir varlıktır. Rehberlik hizmetlerinin odağında birey vardır.
- Rehberlik hizmetlerinden yararlanma gönüllülüğü gerektirir.

- Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde gizlilik esastır.
- Rehberlik hizmetlerinin etkili biçimde gerçekleştirilmesi tüm ilgililerin katılım, destek ve işbirliğini gerektirir.
- Rehberlik hizmetleri tüm öğrencilere yöneliktir.
- Rehberlik hizmetleri öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmelerine yöneliktir.
- Rehberlik hizmetlerinden tüm hayat boyunca yararlanılabilir.
- Rehberlik hizmetlerinde bireysel farklılıklara saygı esastır.
- Rehberlik hizmetlerinde toplumsal sorumluluk da ihmal edilmez.
- Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulur.
- Her okulun rehberlik ihtiyaçları birbirinden farklıdır.
- Rehberlik hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

2.2. REHBERLİK HİZMETLERİ

Klasik rehberlik uygulamalarında rehberlik hizmetlerinin sunumu genellikle; 1. Psikolojik danışma, 2. Oryantasyon, 3. Bireyi tanıma, 4. Bilgi verme, 5. Yerleştirme, 6. İzleme, değerlendirme ve araştırma hizmetleri biçiminde sınıflandırılır. Bu hizmet alanları aşağıda kısaca tanıtılmıştır. (Kuzgun, 1988, s. 48; Kepçeoğlu, 1994 s. 34; Doğan, 1997, s. 29; Yeşilyaprak ve diğerleri, 1998, s. 36)

Psikolojik Danışma: Rehberlik hizmetlerinin merkezinde yer alan psikolojik danışma hizmetleri, rehberliğin tanımında verilen tüm amaçların gerçekleştirilmesinde temel teşkil eden bir hizmet alanıdır. Zaman içerisinde rehberlik alanının isminin “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” biçiminde değişmesine yol açacak kadar ön plana geçen bu hizmet alanı rehberlik hizmetlerinde en fazla uzmanlığı gerektiren hizmet grubudur. Bireyin kendini tanıması, geliştirmesi, kendisine ve çevresine uyum sağlaması, sorunlarını çözmesi ve sağlıklı kararlar verebilmesi için bireylere yapılan yardımları içerir.

Oryantasyon: Öğrencilere okulu, çevresini ve buralarda yaralanabileceği imkanları tanıtmaya yönelik etkinliklerdir.

Bireyi Tanıma: Her öğrencinin tüm yönlerini, çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanarak ortaya çıkarmaya yönelik faaliyetleri içerir. Bireyi tanıma etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardım için gerekli verileri elde etmektir.

Bilgi Verme: Öğrencilerin ihtiyaç duyacağı eğitsel ve mesleki nitelikli tüm bilgilerin toplanması ve bunların çeşitli yöntemlerle öğrencilere duyurulmasına yönelik etkinlikleri içerir.

Müşavirlik: Okul personeli ve velilere yönelik olarak, okulun ve evin öğrenciler için “öğrenmeye” daha uygun bir ortam olmasını sağlamaya yönelik etkinliklerdir. Bir başka deyişle psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının tüm okul personeli ve velilerce benimsenmesini sağlayarak öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlayan etkinlikleri içerir.

Yerleştirme: Öğrencilerin kendi kişilik özellikleri, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun derslere, programlara ya da tam zamanlı ya da yarı zamanlı işlere yerleştirilmelerine yönelik etkinliklerdir.

İzleme, Değerlendirme, Araştırma: Çeşitli ders, program ya da işlere yerleştirilen öğrencilerin buradaki başarıları ya da memnuniyetleri, okulda verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden elde edilen sonuçlar, mezunların üst eğitim kurumları ve iş hayatlarındaki durumlarının belirlenmesi ile okulun rehberlik ihtiyaçlarının saptanması gibi etkinlikleri içerir.

2.2.1. Eğitim Kademelerine Göre Rehberlik

“Gelişimsel Rehberlik” yaklaşımını benimsemiş uzmanların, rehberlik uygulamalarını gelişim dönemleri ve eğitim düzeyi ya da öğretim basamaklarına göre ele aldıkları görülmektedir. Her eğitim kademesinde bulunan bireylerin problemleri ve rehberlik gereksinimleri birbirinden farklıdır. Bu nedenle temel ilke ve anlayışlar aynı olmak kaydıyla her eğitim kademesinde bulunan öğrencilere sunulacak olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri farklılaşıp çeşitlenebilir. Örneğin; okul öncesi eğitim kademesindeki öğrencilere, daha çok onların yakın çevresi ile çalışarak hizmet vermeye çalışılırken yüksek öğretim çağında bulunan bir

gence hizmet verilirken yüz yüze bir ilişki daha ağırlıklı olacaktır. Buna göre eğitim kademelerine göre rehberlik;

- a) Okul öncesi eğitimde rehberlik
- b) İlköğretimde rehberlik
- c) Orta öğretimde rehberlik
- d) Yüksek öğretimde rehberlik olarak sınıflandırılabilir.(Kuzgun, 1995)

2.2.2. Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik

Gelişim kuramcılarının hemen hepsi 0 – 6 yaş döneminin, çocuklarda hem bedensel ve zihinsel hem de sosyal gelişim açısından ayrıca dil gelişimi ve çocuğun kendini ifade etmesi açısından en önemli dönem olduğunu kabul etmektedirler.

Bu dönemde verilen eğitim, çocuğun ileriki yaşamına yön vermektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları, çocuğu diğer çocuklarla sağlıklı bir ortamda bir araya getirerek, ilköğretime hazırlık açısından da eğitim sürecinin ilk ve en önemli basamağı olarak kabul edilmektedir. (Yeşilyaprak, 2004, s 40, 41)

Ülkemizde okul öncesi eğitim veren kurumlar resmi ve özel anaokulları ve anasınıflarıdır. Anaokulları 0 – 4 yaş, ana sınıfları da 5 – 6 yaşları kapsar. Anasınıfları, olanakları yeterli olan yerlerde ilköğretim okullarının bünyesinde açılmaktadır. Son yıllarda okul öncesi eğitim ülkemizde oldukça önemsenmekte ve ileriye dönük olarak bir çok yenilik yapılmaktadır. 2001 – 2002 öğretim yılında çağ nüfusuna göre okullaşma oranı % 11.0 olarak gerçekleşmiştir. İleriki yıllarda bu oranın yükseltilmesi hedeflenmiştir. (VIII. 5 Yıllık Kalkınma Planı, 2001, Ankara)

Okul öncesi dönem için rehberlik hizmetleri, çocuğun kendini kabul, özgüveni geliştirme, benlik kavramı oluşturma, sosyalleşmeyi sağlama, bağımsızlığını kazanma, bedenini kullanma, merakını gidererek hayal ve isteklerini açığa vurma gibi gereksinimlere yönelik etkinlikleri kapsayacaktır.

Ayrıca mesleki rehberlik alanında da bu dönem mesleki gelişim sürecinin başlangıcı kabul edildiğinden çocuğun bu döneme özgü gelişim görevlerini gerçekleştirmesine yönelik etkinlikler planlanmalıdır. (Kaya, 2004, s. 47)

2.2.3. İlköğretimde Rehberlik

İlköğretim kavramı, 6 – 14 yaşları arasındaki çocukların devam etmesi düşünülen 8 yıllık öğretim sürecini ifade eder. Türkiye’de bu öğretim kademesi tüm bireyler için zorunludur. 2842 sayılı yasa (1983), bu okullar için daha önce kullanılan “temel eğitim” kavramı yerine “İlköğretim” kavramını getirmiştir.

Birinci sınıftan beşinci yılın sonuna kadar olan bölümdeki yani ilköğretim birinci kademedeki çocuklar, beşinci yıla kadar ikinci çocukluk dönemi özelliklerini yaşarlar. (Kaya, 2004, s.47)

İlkokullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik, yaklaşık 50 yıldır varlığını sürdürmekte ve Amerika Birleşik Devletlerinde yaklaşık olarak 22000 ilköğretim danışmanı görev yapmaktadır. Ülkemizde ise 1990’lı yıllardan bu yana, ilköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin sunulması konusuna ilgi yoğunlaşmıştır. İlköğretim okullarında rehberlik gereksinimi, özel eğitimcilerimizin çabaları ile gündeme gelmiş olup, rehberlik ve araştırma merkezlerinin kuruluşu ile ilköğretim düzeyinde örgütlü rehberlik hizmetlerinin uygulanmasına başlanmıştır. (Bakırcıoğlu, 2000, s.57)

İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin gereği ve önemi şu şekilde özetlenebilir:

Birey bir bütündür. Bireyin gelişmesi devamlıdır. Bu sebeple birey ilköğretim yıllarında da bir çok gelişme problemleri ile karşı karşıya gelmektedir. Bu problemlerin çözümünde sistemli yardıma ihtiyaç duyar. Rehberlik sadece problemleri öğrencilere de sunulan bir hizmet değildir. Normal çocukların da gelişme ve uyum meydana getirmede yardıma ihtiyaçları olabilir. Bu nedenle, tüm öğrencilere verilecek rehberlik hizmetleri, ilköğretim düzeyinde de olmalıdır.

Temel eğitim dönemleri, öğrencinin kişilik gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Tutumlar, alışkanlıklar, değerler gibi yetişkin davranışlarını belirleyen özellikler çok erken yaşta kazanılmakta ve ileride değiştirilmeleri oldukça zor olmaktadır. Araştırma sonuçları da, bireyin kendini kabulü, özgüvenin gelişimi,

benlik tasarımı, içsel denetimin gelişmesi gibi boyutlar açısından bu dönemin en iyi şekilde yaşatılması önemini ortaya koymuşlardır. (Yeşilyaprak, 2004, s.47,48)

İlköğretim öğrenciler arasında bireysel farklılıkların çokça görüldüğü bir eğitim düzeyidir. Bir sınıfta üstün yetenekli öğrenciler olabileceği gibi özürlü olanlar da olabilir. Bu öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak kendi ihtiyaçlarına uygun gelişim ortamlarının sağlanabilmesi için rehberlik hizmetleri gereklidir.

Ülkemizde temel eğitimi bitirdikten sonra çalışma hayatına atılma durumunda olan çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun işlere yerleştirilmelerinde profesyonel bir yardım sağlanmalıdır. Eğitimlerine devam edecek çocuklar ise kendilerine uygun bir program ya da okula yönelmeleri hususunda yardıma ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç için yine rehberlik hizmetleri gereklidir.(Kaya, 2004, s.48)

Görüldüğü gibi, eğitsel ve mesleki rehberlik alanındaki etkinlikler ilköğretimde uygulanacak rehberlik programında ağırlıklı olarak yer almak durumundadır. İlköğretim boyunca öğrencilere verilecek rehberlik hizmetlerinin temel amacı, her yönden bireylerin kendilerini tanıyabilmelerine olanak sağlamaktır. Buradan da anlaşıldığı gibi, bireylerin öğrenim yaşantıları üzerinde düşünüp hazırlanan öğretim ortamlarını çeşitli yeteneklerini ortaya çıkaracak uyarıcılar olarak değerlendirmelerinde, gelecekteki ulaşmak istedikleri hedeflerini belirlemede, olumlu benlik tasarlamada, kendini tanıırken aynı zamanda kendine güven de duymada, gelecek için gerek meslek seçiminde gerekse kendi niteliklerini farklı mesleklerle karşılaştırmada, ilköğretim öğrencilerine büyük rol düşmektedir. (Kaya, 2004, s.49)

2.2.4. Ortaöğretimde Rehberlik

Ortaöğretim okulları, ilköğretime dayalı olarak, 15 – 18 yaş grubu öğrencilere 3 yıllık öğrenim veren, genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarıdır. Temel hedefi, bireyleri yükseköğretime ve yaşama hazırlamaktır.

Ortaöğretim okullarının özellikleri ve bu okullara devam eden öğrencilerin gelişmeleri, ihtiyaçları ve sorunları, ilköğretimden belirgin biçimde farklılaştığı için, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin özel amaçları, kullanımı, yöntem ve teknikleri ortaöğretim kurumlarında farklılaşmak zorundadır.Çünkü her öğretim

düzeyinde uygulanacak rehberlik, o dönemin gelişim özelliklerine uygun ve gelişim görevlerini karşılayabilecek kalitede olmalıdır. Gençlik dönemi kendi içinde bazı aşamalara ayrılmaktadır. Lise yılları genel olarak, gençlik döneminin, “ergenlik” basamağıdır. (Yeşilyaprak, 2004, s. 57,58)

Kişinin kimliğini aradığı kararsızlıklar, belirsizlikler yaşadığı, kendi bedenindeki değişimleri, değerlerindeki ve tutumlarındaki farklılaşmayı hissettiği ergenlik basamağı, yardıma ihtiyaç duyulan en önemli dönemlerden biridir.

Rehberlik anlayışının olduğu, kişiye ihtiyaçlarına yönelik çeşitli yardım hizmetlerinin sunulduğu bir eğitim – öğretim ortamı bu devreyi sağlıklı bir şekilde aşabilmesi için bireye yardımcı olabilir.

Ortaöğretimde rehberlik hizmetleri, örgütlü, programlı olarak yürütülebilirse, ergenin hem kişisel hem de mesleki ve eğitsel problemlerinin çözülmesine yardım edebilir. Bu yardım hizmetleri, rehberlikte, bilgi verme, yöneltme ve yerleştirme hizmetlerinin kapsamına girmektedir. Kişi kendini tanır ve geliştirirken, bilinçli ya da farkında olmadan aldığı kararları ayırır, kararlarında doğru bilgilere dayanır, içsel karmaşa ve çatışmalarından haberdar olur, kendini doğru ve rahat ifade edebilecek davranışlar kazanır, başarıya götüren çalışma alışkanlıkları kazanır. Bu doğrultuda daha sağlıklı ilişkiler kurabilir ve en önemlisi yaşamının büyük bir parçasını oluşturacak mesleği için, olgunlaşmaya başlar ve isabetli bir seçim yapabilir. (Kaya, 2004, s. 50)

2.2.5. Yüksek Öğretimde Rehberlik

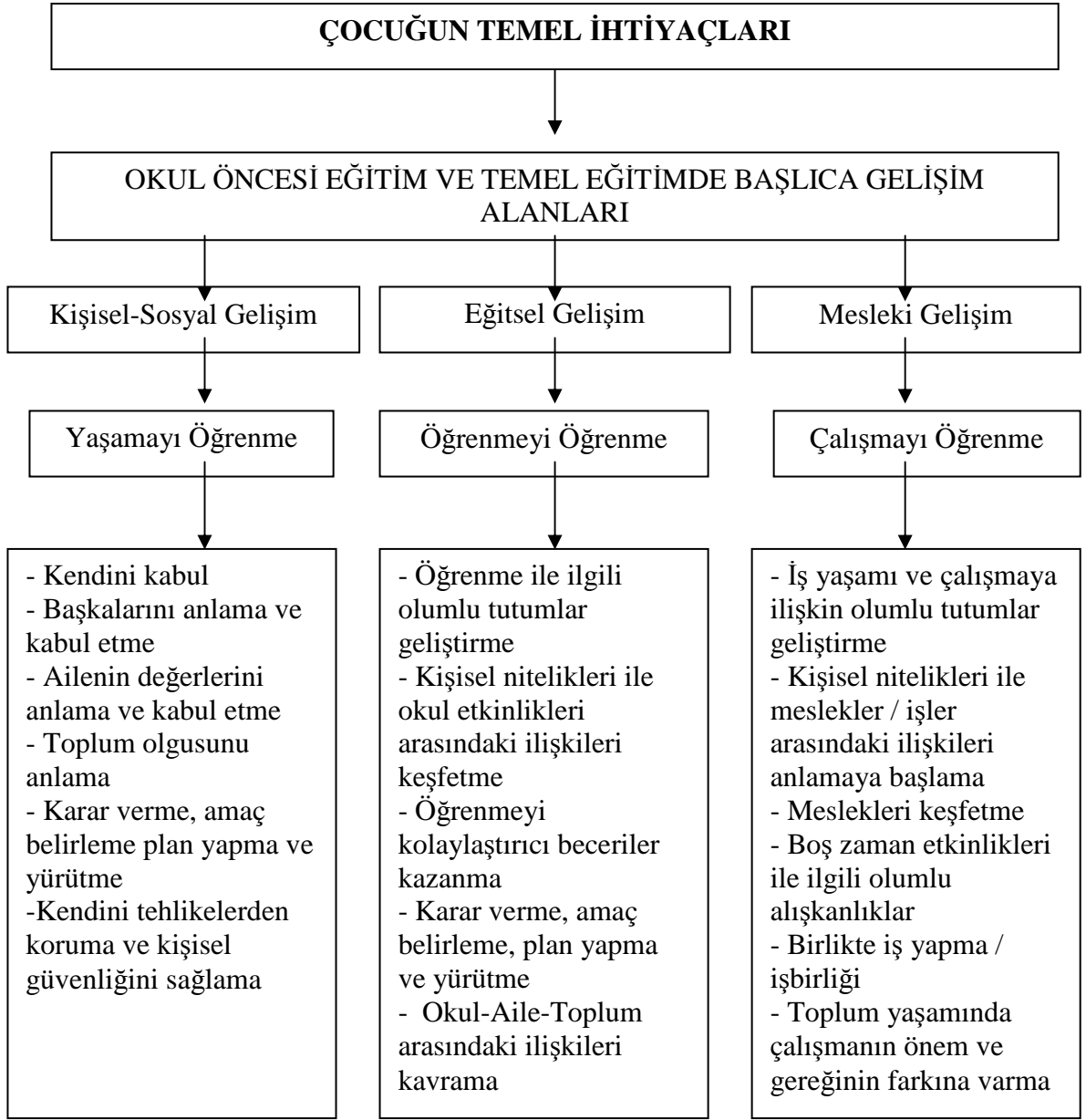
Yükseköğretim kurumlarında kişiye uygulanacak rehberlik hizmetleri, diğer öğretim basamaklarındaki eğitim sürdüren kurumlara göre; özellikle öğrencilerin özellikleri, amaçları ve işleyiş tarzı gibi yönlerden farklılıklar taşımaktadır.

Örneğin; öğrencilerin özellikleri değerlendirildiğinde, üniversite ya da yükseköğretim öğrencilerinin içinde bulunduğu “gençlik döneminin” insanın geleceğini etkileyip şekillendiren kararların alındığı, kimliğinin büyük ölçüde tamamlandığı önemli bir devre olduğunu söylemek mümkündür.

Üniversite öğrencileri, bağımsızlık, cinsel kimlik ve kişisel benlik yönünden gelişimlerini sağlayarak, uygun davranışları edinirlerken, öğretimleri boyunca,

beslenme barınma başarılı olma, aile kurmaya hazırlık, kız – erkek arkadaş ilişkilerini sağlıklı sürdürme, mali koşullarını uygun tutma, sağlığını koruma ve seçtiği meslek için hazırlanma gibi problemlerle de baş etmek durumundadır. Üstelik bunlarla uğraşırken, en ağır sorumluluk kendi omuzlarındadır.

Yükseköğretim kurumlarındaki gençlerin belirtilen ve daha sayabileceğimiz kendilerine has problemlerle baş edebilmeleri, rehberlik hizmetlerinin etkili şekilde bu kurumlarda işlev görmesiyle mümkündür. Yükseköğretim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin “Öğrenci Kişilik Hizmetleri” ismiyle oluşturulacak birimler bünyesinde toplanarak işlev görmesi, öğrenciler açısından yararlı görülmektedir. (Kaya, 2004, s. 52)



Şekil 1. Gelişim Alanları ve Temel Öğrenme İhtiyaçları
Evans 1991, akt. Yeşilyaprak, 2001, s. 59.

2.3. ÜLKEMİZDE REHBERLİK ÇALIŞMALARININ TARİHÇESİ

Amerikan toplumuna kaynaklık eden temel ideal ve felsefe kişiye insan olarak büyük değer vermiştir. Bu yüzden rehberlik faaliyetlerinin Amerika'da doğup şekillenmesi tesadüf değildir. 19. yy sonlarında Amerikan toplumunda birçok eğitimci, düşünür ve vatandaşlar okulların gençleri bütün haklarını daha iyi kullanabilecekleri birer piko-sosyal varlık olarak ve topluma katkıda bulunabilecek

birer üretici olarak daha iyi yetiştirilmeleri konusunda yakından ilgilenmeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak bireysel eğitime, çocukların bio-psiko-sosyal ihtiyaçlarına ve toplumun ihtiyaçlarına dikkat artmıştır (Tan, 2000, s. 22-23).

Bugünkü geniş anlamında olmasa bile, ilk kez 1890'larda Amerika'da California eyaleti okullarında rehberlik uygulamalarıyla yakından ilgili bazı yeniliklerin yer aldığı görülmektedir. Bu yenilikler arasında öğrencilerin bireysel olarak incelenmesi, öğrencilerle danışma, işe yerleştirme ve okulu bitirenleri izleme gibi uygulamalar sayılabilir (Kepçeoğlu, 1999, s. 41).

Amerika'da rehberlik uygulamaları başlangıçta meslek seçimine ve iş bulmaya yardım hizmetleri olarak başlamıştır. Rehberlik hareketlerinin babası sayılan Frank Parsons' un liderliğinde 1908 de Boston Meslek Bürosu açılmıştır. Okul dışında mesleki rehberlik faaliyetleriyle başlayan etkinlikler 1913 yılında eğitim sistemine alınarak sistemli bir şekilde gelişme göstermiştir (Tan, 2000, s. 23; Yeşilyaprak, 2001, s. 21).

Ülkemizde Cumhuriyetin kuruluşundan hemen sonraki yıllardan beri her düzeydeki eğitim kurumlarına ilişkin yönetmeliklerde ve programlarda psikolojik danışma ve rehberlik anlayışına uygun ayılabilecek birçok kavramın yer aldığı görülmektedir. Örneğin 1939 İlkokul Müfredat Programı'nda "öğretmen öğrencilere kılavuzluk eder" denmektedir. 1948 Ortaokul Müfredat Programında ise "okul her öğrenciye yeteneklerinin sınırları içinde en yüksek başarıya götürecektir kılavuzluğu yapmalıdır" ifadesi vardır (Doğan, 1996, s. 32).

Ülkemizde eğitim çevrelerinde rehberlikten söz edilmeye başlanması 2. Dünya Savaşı'nı izleyen yıllara rastlar. Türkiye ile ABD arasında 1947' de yapılan işbirliği ve karşılıklı yardım anlaşması çerçevesinde Türk Milli Eğitiminin yenileşmesi çalışmalarıyla ilgili olarak Amerika'dan uzmanlar davet edilmiş ve eğitimin çeşitli dallarında yetiştirilmek üzere Amerika'ya öğrenciler yollanmıştır. Amerikalı uzmanlar ülkemizin eğitim sistemini inceleyip, raporlar hazırlamışlardır. Türk eğitim sisteminin bireysel farklılıklara yer vermeyen tek tip programlara dayalı yapısını eleştirmişler, hem toplumun hem de bireylerin gereksinimlerini karşılayacak esnek programlar yapılması gerekliliğini belirtmişlerdir. Ülkemize davet edilen Amerikalı birçok eğitim uzmanı rehberlik konusunda çeşitli konferans

ve seminerler vermişlerdir. Rehberlik alanında pilot uygulamalar başlatıp sonuçlarını değerlendirmişlerdir. 1953 yılında eğitimde kullanılacak ölçme araçlarını geliştirmek üzere Talim ve Terbiye Dairesine bağlı “Test ve Araştırma Bürosu” kurulmuştur. 1953-1954 öğretim yılından itibaren Gazi Eğitim Enstitüsünün Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümlerinde “Rehberlik” ve “Rehberlik Teknikleri” dersleri okutulmaya başlanmıştır (Kuzgun, 2000, s. 20; Özgüven, 1990, s. 4 -5; Doğan, 1998, s. 69).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda 1950’li yıllardan itibaren yeni gelişmeler doğrultusunda eğitim programlarına “Ruh Sağlığı” ve “Rehberlik” dersleri girmiştir (Binbaşoğlu, 1995, s. 429) .

1955 yılında Ankara’da Demirlibahçe İlkokulunda “Psikolojik Servis Merkezleri” adı ile ilk “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” açılmıştır. Daha sonra İzmir ve İstanbul’da da açılan bu merkezlerin sayısı günümüzde 113’ü bulmuştur (Kuzgun, 2000, s. 21; [http://:www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)).

1960’dan sonra kalkınma planlarında ve şura çalışmalarında özellikle “Yöneltme” hizmetleri esas eksen olmak üzere Rehberlik anlayışı ve hizmetlerine yer verildiği görülmektedir. 8. Milli Eğitim Şurasında ortaöğretiminde yeni düzenlemelere gidilmiş ve 9. sınıf psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine daha çok ağırlık verilen bir “yöneltme sınıfı” haline getirilmiştir. Öğrencilerin ders, program ve meslek seçme kararlarına yardım etmek üzere okullarda psikolojik danışma ve rehberlik yardımının önemli bir ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. 1974-1975 öğretim yılından itibaren tüm ortaöğretim kurumlarında yaygın rehberlik uygulamaları başlatılmış ve rehberlik saatleri okul programlarında zorunlu saatler olarak yer almıştır. Söz konusu bu uygulamalar sınıf öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır (Yeşilyaprak, 2001, s. 21; Doğan, 1998, s.71).

Okullarda rehberlik için ayrılan saatlerin olması öğrencilerin sorunları çözümü için önemli bir adım sayılmakla birlikte, okullarımızda yeteri kadar psikolojik danışmanın olmaması nedeniyle öğretmen- danışman eşgüdümünün kurulamayışı bu saatlerin kullanımının etkisiz hale getirmiştir (Ültanır ,1998, s. 54).

Okullarımızda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için MEB bağlı Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve daha önce açılan Rehberlik Araştırma Merkezleri de bu daireye bağlanmıştır.

İlköğretim düzeyinde düzeltici hizmet veren Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin okul rehberlik hizmetlerini geliştirme görevleri de vardır. Ancak bu merkezlerin yöneticilerinin genellikle özürlü çocuklar üzerine yoğunlaştırma gereği duyduklarından, ilk ve orta öğrenimdeki normal çocukların rehberlik gereksinimini karşılayamadıkları gözlenmektedir. Yükseköğretim kurumları ise bünyelerinde kurdukları sağlık, kültür ve spor daire başkanlıklarında daha çok ruh sağlığı bozulmuş öğrencilere psikiyatrik tedavi sağlanmaktadır. Halen ülke çapında 113 tane Rehberlik ve Araştırma Merkezi bulunmakta ve bu merkezlerde 728 uzman görev yapmaktadır. Bunların ¼' ü ise rehberlik ve psikolojik danışma alanının dışında eğitim görmüş kişilerdir (Kuzgun, 2000, s. 23; Yeşilyaprak, 2001, s. 22 ; <http://www.meb.gov.tr>).

Bugün ortaöğretim kurumlarımızda kısmen de olsa görevli rehberlik uzmanları bulunmaktadır. Sayısal olarak bakıldığında halen okullarımızın 5009 rehberlik servisinde 5350 rehber öğretmen olarak atanmış bir uzman bulunmaktadır (<http://www.meb.gov.tr>). Görüldüğü gibi ülkemizde rehberlik çalışmalarının 50 yılı aşkın bir geçmişi olmasına rağmen bu alanda çalışmalar çok yavaş ilerlemiştir. Uygulamaya dönük çalışmaların son yıllarda hız kazandığı gözlenirse de istenilen düzeye geldiği söylenememektedir.

2.4. İLKÖĞRETİMDE REHBERLİK

Bireylerin hızlı teknolojik gelişmelerle, giderek karmaşıklaşan toplum yaşamına ayak uydurabilmeleri için çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Bu da her bireyin nitelikli temel eğitimden elden geldiği kadar uzun süre yararlanması gereğini ortaya koymaktadır (TC 15. Milli Eğitim Şurası, 1996, s. 101). İlköğretimin önemi ve yararları, toplumsal, demokratik ve ekonomik gelişmelerin sonucu olarak, 1950'li yıllarda daha çok anlaşılmış, 1960 ve sonraki yıllarda , ülkelere “daha fazla eğitim” parolası hakim olmuştur (Özgüven, 2000, s. 287). Ülkemizde de 8 yıllık kesintisiz temel eğitime geçilmesine 1973 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile karar verilmiştir. Ama bu karar 1997 yılında uygulamaya geçirilmiştir (Tan, 1998, s.25).

Temel eğitim insanın çocukluk çağını kapsayan bir eğitim dönemi olması nedeniyle büyük bir önem taşımaktadır. Bu dönem tam anlamıyla koruyucu,

geliştirici, bir eğitim uygulanması gereken bir dönemdir. Ülkemizde ilköğretim bir vatandaşlık eğitimi olarak kabul edilir. Devlet tarafından bütün vatandaşlara, parasız olarak sağlanır. İlköğretim öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırır ve toplumun etkili bir üyesi olabilmeleri için bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumları geliştirir (15. Milli Eğitim Şurası; Özgüven, 2000, s. 286).

2.4.1. İlköğretimin Amaçları

İlköğretim kurumlarının amaçları, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda;

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

b) Öğrenciye, Atatürk ilkelerine ve inkılâplarına, T.C. Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine uygun olarak haklarını kullanabilme, görevlerini yapabilme ve sorumluluklarını yüklenbilme bilincini kazandırmak,

c) Öğrencinin millî kültür değerlerini tanımasını, takdir etmesini, çevrede benimsemesini ve kazanmasını sağlamak,

ç) Öğrenciyi toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen iyi ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmek,

d) Buldukları çevrede yapacakları eğitim, kültür ve sosyal etkinliklerle millî kültürün benimsenmesine ve yayılmasına yardımcı olmak,

e) Öğrenciye fert ve toplum meselelerini tanıma, çözüm arama alışkanlığı kazandırma,

f) Öğrenciye sağlıklı yaşamak, ailesinin ve toplumun sağlığı ile çevreyi korumak için gereken bilgi ve alışkanlıkları kazandırmak,

g) Öğrencinin el becerisi ile zihnî çalışmasını birleştirerek çok yönlü gelişmesini sağlamak,

h) Öğrencinin araç ve gereç kullanma yoluyla sistemli düşünmesini, çalışma alışkanlığı kazanmasını, estetik duygularının gelişmesini, hayal ve yaratıcılık gücünün artmasını sağlamak,

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

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

j) Öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmelerini, öncelikle enerjiden ve artık malzemedan savurganlığa kaçmadan yararlanmalarını sağlamak (Kocaoluk ve Kocaoluk, 2000, s. 8) .

İlköğretimin temel amaçları şu dört nokta etrafında toplanabilir (Tan, 2000, s. 299) :

1. Okuma, yazma, konuşma, hesap gibi vasıta hünerlerinin öğretilmesi,
2. Büyümekte olan çocukların gittikçe genişleyen bir çevre içinde sosyalleştirilmesi, yani çocukların sosyal bir varlık olarak buldukları kültürün kendilerinden beklediği hayat rollerinin, karşılıklı ilişkiler tarzının, beraber çalışma alışkanlıklarının vs. öğrenilip geliştirilmesi,
3. Çocuğun biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak kendini ve aynı zamanda çevresini realist bir gözle tanıyabilmesi,
4. Çocuğun biyo-psiko-sosyal gelişmesinin normal bir seyir takip etmesini sağlamak.

Temel eğitimin öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için ilköğretim çağı çocuğunun özellikleri incelenebilir. Aşağıda araştırmanın konusunu oluşturan ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin gelişim özelliklerine yer verilmiştir. İnsan yaşamında 6-12 yaş uzmanlar tarafından çeşitli kaynaklarda okul çağı çocukluğu, son çocukluk, ikinci çocukluk dönemi gibi adlar almaktadır.

2.4.2. İlköğretimde Rehberlik Çalışmalarının Gerekçeleri

Ülkemizde ilk örgütlü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmeti 1955 yılında Ankara Demirlibağçe İlkokulunda kurulan Rehberlik Araştırma Merkezi ile ilköğretim düzeyinde başlatılmıştır. Fakat daha sonra rehberlik çalışmalarına ortaöğretim düzeyinde ağırlık verildiği görülmektedir. Dünyada rehberlik kavramı

açığa kavuştukça rehberlik faaliyetleri de “meslek rehberliği” anlamından çıkıp bireyin bütünlüğünü kapsayan daha geniş bir şekil almış; sadece problem kişileri değil bütün bireyleri hedef tutmuş; yalnız danışmanların yürüteceği bir görev değil bütün okul personeli ve velilerin katılacağı bir yardım faaliyeti haline gelmiştir (Kuzgun, 1992, s. 39; Tan, 2000, s. 296).

Rehberlik faaliyetlerini ilköğretim çağına kaydıran bazı sebepler aşağıda verilmiştir.

- Rehberlik ve psikolojik danışmanın temel ilkelerinden biri bu hizmetin yaşam boyu sunulması gereğine işaret etmektedir. Bireyin ruh sağlığının bir bütün olarak algılanması, bireyin gelişim hızının yüksek olduğu bir döneme rastlayan ilköğretimde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin okul öncesinden başlayarak orta öğretimle bütünleştirilmesi, psikolojik danışma anlayışına da uygun düşmektedir. Bu açıdan ele alındığında hizmetin temel eğitim düzeyinde başlaması çağdaş anlayışa daha uygundur (Özgüven, 2000, s. 299).

- Yurt dışında ve ülkemizde yapılan pek çok araştırma göstermiştir ki, ilköğretim döneminde öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ihtiyacı vardır ve yapılan rehberlik çalışmaları öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin; ilköğretim düzeyindeki çocuklar sandığı kadar güvende ve rahat değildirler. Yapılan araştırmalar onların azımsanmayacak ölçüde kaygı ve stres yüklü olduğunu göstermiştir. Çocukların hangi konuda endişelendiklerini bilmek rehberlik uzmanlarına, ebeveynlere ve öğretmenlere onları daha iyi anlamak ve gelişimlerine yardımcı olabilmek için yol gösterici olacaktır. Ancak çocukların kaygı sebeplerini öğrenmek, onlara yardım ederken tek başına etkili değildir. Kaygı duyan insanlara rahatlama yöntemlerini öğretmek daha etkilidir. Öğrencilere bu ve benzeri hizmetler rehberlik çalışmaları ile sağlanır. (Crowley, 1981, s. 98).

- Değerler tutumlar alışkanlıklar gibi, kökü oldukça derinlerde olan yetişkin davranışları çok erken yaşlarda kazanılmakta olup, ileride değiştirilmesinde büyük güçlüklerle karşılaşmaktadır (Kuzgun, 2000, s. 226). Örneğin bibliotherapy, bireylere kendileri ve çevrelerine dair anlayışlar kazandırmada, başkalarından bir şeyler öğrenmede ve çözümler bulabilmede yardımcı olan okumaya dayalı bir çeşit terapidir. İlköğretim okullarında davranış değiştirme, kendini anlama, korku azalımı,

başarı ve zihinsel sağlık konuları üzerinde bibliotherapy yöntemiyle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bibliotherapy yönteminin, davranış değiştirme konusunda olumlu etkisi olmuş, çocukların zihinsel sağlıklarını da olumlu yönde etkilemiştir (Schrank, 1982, s. 218-225).

- Çocukluk döneminde okul yaşantıları sırasında kazanılan tutum ve davranışlar, tüm yaşantı boyunca yer alan öğrenme eğilimlerinin belirleyicileri olacaktır. İlköğretim yıllarında yardım ve teşvik öğrencilerde öğrenmeye yönelik bir güdülenme ve istendik bir tutumun oluşmasında yardımcı olur (Akman, 1992, s. 317). Bu dönemde eğitsel rehberlik hizmetleriyle kazandırılabilen zamanı iyi kullanma, planlama, verimli ders çalışma gibi alışkanlıklar bireyin daha sonraki eğitim kademelerinde başarı düzeyini etkileyecektir (Yeşilyaprak, 2001, s. 38).

- İlköğretimin amaçlarından biride “Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri istikametinde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak” tır. Fakat öğrenciler kalabalık sınıflarda kaybolmaktadır. İlköğretim öğrenciler arasında bireysel farklılıkların çok görüldüğü bir eğitim düzeyidir. Bu farklar fiziksel, zihinsel, sosyal gelişim düzeylerinin ortalamaya göre geri ya da ileri olmasından kaynaklanabileceği gibi ilgi, yetenek ve kapasite farkı da olabilir. Ayrıca her öğrenci kendine özgü bir varlık olup çeşitli niteliklere değişik özelliklere sahiptir. Öğretimin bireysel gereksinimlere uyarlanabilmesi için öğrencilerin özelliklerinin bilimsel yöntemlerle ve sistematik olarak saptanması gerekir. Rehberlik faaliyetleri öğrencilerin tanınmasını, kendilerini tanımalarını sağlamaktadır. Ayrıca gerek problemler gerekse özel kabiliyetler ne kadar erken belirlenip ona göre tedbirler alınırsa, eğitim o kadar verimli olacaktır (Tan, 2000, s. 297; Kuzgun, 2000, s. 226; Yeşilyaprak, 2001, s. 38).

- Bilindiği gibi ülkemizde 8 yıllık kesintisiz eğitim yöneltme eksenine oturtulmuştur. İlköğretim okulunu bitirdikten sonra çalışma hayatına atılacakların ilgi ve yeteneklerine uygun bir işe, öğrenimine devam edeceklerin ise ortaöğretimde kendilerine uygun bir okula ve programa yönelmeleri gerekmektedir. Bu da sağlanacak rehberlik çalışmalarıyla mümkün olabilir (Yeşilyaprak, 2001, s. 38).

Yapılan araştırmalarda göstermiştir ki rehberlik hizmetleri, ilköğretim öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenler tarafından bir ihtiyaç olarak algılanmaktadır (Erkan, 1997, s. 47) Başka bir araştırmada ise yönetici, öğretmen,

velilerin rehberlik servislerine ihtiyaç duydukları ve belli sırada beklentileri doğrultusunda sunulan rehberlik hizmetlerinin öğrenciler ve veliler üzerinde olumlu değişiklikler meydana getirdiği gözlenmiştir (Tuzcuoğlu, 1995, s.67).

2.4.3. İlköğretimde Rehberliğin Amacı, İşlevi ve Kapsamı

Aydın'a göre temel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğin temel amacı çocukları eğitim ortamına hazırlamak, onları her yönden geliştirecek yaşantı ve deneyimleri sağlamaktır (Aydın,1990 s. 40).

Kuzgun' a göre ise, öğrencilerin kendilerini tanımlarını sağlamaktır (Kuzgun, 2000, s. 227) .

Kılıççı' ya göre ilköğretimde rehberlik hizmetleri; düzeltici, çocuğun acil ve anlık ihtiyaçlarına dönük, önleyici nitelikte olmalıdır.

Ersever' e göreyse ilköğretimde sağlanacak rehberlik hizmetleriyle problemler ortaya çıkmadan öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve yöneticilere ve öğrencilerin ihtiyaçları gelişim özellikleri, karşılaşılabilecekleri kriz durumları ve bunlarla baş çıkma yolları hakkında bilgi vererek çok sayıda öğrenciye ulaşıp , öğrencinin birçok ihtiyacının karşılayabilir (Erkan, 2000, s. 7).

İlköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temel işlevi ise çocukları her yönden geliştirecek yaşantı ve deneyimlerle dolu bir eğitim ortamı sağlamaktır (Özgüven, 2000, s. 304).

Dinkmeyer ve Caldwell (1970) ilköğretimde rehberliğin amaçlarını aşağıdaki biçimde belirtmişlerdir (Akt. Erkan, 1997, s. 339):

- Çocuğun kendini anlama düzeyini arttırmak yetenekleri, ilgileri, kişiliği, başarısı ve fırsatlar arasındaki ilişki konusundaki anlayışını arttırmak.
- Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılıkla beraber, sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırmak. Sosyal ilgi ve ait olma duygusunu geliştirmek.
- Çocuğun sorumlu ve amaçları olan bir birey olmasına yardım etmek. Çocuğun akademik başarı için gerekli olan içsel bir öğrenme güdüsü kazanmasına yardım etmek. Kişisel amaçlar oluşturmaya yardım etmek.

- Çocuğun öz-yönelim, problem çözme ve karar verme konularındaki düzeylerini yükseltmelerine yardım etmek. Eğitimsel süreçlere daha fazla katılmaya teşvik etmek.

- Çocuğun kendisi hakkında olumlu kavramlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini arttırmasına yardım etmek. Yaşam görevlerini yerine getirme konusunda cesaretlendirmek.

- İnsan doğasını anlamalarına ve inan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardım etmek.

Rehberlik ve psikolojik danışma programında birinci kademe öğrencileri için doğru konuşma, okuma, yazma, özetleme, hesaplama gibi temel becerilerin kazandırılmasının yanı sıra, kişilik gelişimine ilişkin sorunların çözümü de ağırlık kazanmaktadır. Bu nedenle bu dönemde, çocuklarda gelişim isteği uyandıran bir sınıf havası oluşturulmasını sağlayacak etkinlikler, geniş bir yer almaktadır. Her öğrencinin kişisel gelişiminde, özgüven kazanmasında ve başkalarıyla dengeli ilişkiler içinde birlikte yaşamayı öğrenmesinde böyle bir ortamın önemi büyüktür (Bakırcıoğlu, 2000, s. 263).

İlköğretim düzeyi, çocukların kişilik ve sosyal özelliklerinin gelişiminin önem kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar başkalarının farkına varırlar. Başkalarının keşfedilmesi kişinin kendisi dışındaki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesini bu da sosyal becerileri gerektirir. Çocuk ev ortamından çıkıp, okul ortamına girdiğinde de ondan çok yeni davranış biçimleri geliştirmelerini bekleriz. Çocuklarla etkileşimi çok yoğun olan öğretmenlerin de okul ortamı içinde onların akademik becerileri kadar kişisel ve sosyal becerilerini de geliştirmek temel amaçları olmalıdır (Akkök, 1999, s. 19; Bacanlı, 2000, s. 171).

Temel rehberlik servisleri, ilköğretim rehberlik programının da temel servisleri olmakla beraber, bu servislerin ağırlık verdiği faaliyetler değişmektedir. İlköğretimde bireyi tanıma servisi rehberlik programının en önem kazanan servisi olmaktadır. İlköğretim yıllarında devamlı suretle gelişmekte olan çocuğu objektif olarak tanımak, rehberlik programlarının en önemli çabalarından biridir (Tan, 2000, s. 300- 301).

İlköğretim rehberlik programlarında “eğitsel ve mesleki rehberlik” etkinliklerine de yer verilir. Bu kapsamda eğitsel güçlüklerini saptama ve giderme çalışmaları, eğitsel planlar yapma ve uygulamasına yardım, olumlu çalışma alışkanlıkları kazanma, okula uyum, eğitsel kararlar alma, seçimler yapması için eğitim olanak ve alternatifleri hakkında bilgi sağlama gibi hizmetler eğitsel rehberliğin alanına girer. Meslekleri tanıtmaya, mesleki alternatifleri inceleme, mesleki kararlar alma, planlar yapma ve yürütme, mesleki yönelmenin uygun olmasına çalışma gibi hizmetler ise mesleki rehberliğin kapsamına girer (Yeşilyaprak, 2001, s. 43).

2.4.4. İlköğretimde Rehberlik Çalışmalarının Özellikleri

İlköğretim sistemi genel olarak öğretmen merkezli bir uygulamaya dayanmaktadır. Bir sınıfın eğitim sorumluluğunun tek bir öğretmen üzerindedir. İlköğretim birinci kademedeki öğretmenler, diğer meslektaşlarına göre daha az sayıda öğrenci ile çalışırlar. Uzun süre aynı öğrencilerle birlikte olan öğretmen, öğrencilerini daha yakından tanıma, gelişimlerini takip etme, çocukta ortaya çıkan sorunları değişiklikleri ilk önce fark etme olanağına sahiptir. Ayrıca bu yaşlar çocukların öğretmenlerinin en fazla etkisi altında kaldıkları dönemdir (Kuzgun, 2000, s. 227; Myrick, 1997, s. 22).

Temel eğitimde rehberlik hizmetleri programı psikolojik danışman- öğretmen işbirliği üzerine temellendirilmelidir. Bu işbirliği içinde öğretmenin rolü, çocuğu daha iyi tanıyan bir kişi olarak psikolojik danışmana çocuğun gelişimi, gelişim sürecinde karşılaştığı önemli olaylar ve benzeri alanlarda bilgi sağlamak, gerektiğinde de kişisel gözlemlerini aktarmak olmalıdır. Psikolojik danışmanın rolü ise bu bilgileri çocuğu tanıma amacıyla değerlendirme, gelişimi için en uygun koşulları öğretmen ve yöneticilerle işbirliği içinde sağlama, gerektiğinde yönetici ve öğretmenlere konsültasyon eğitimi verme ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden tüm öğrencilerin yararlanmasını sağlayacak önlemler almak olmalıdır (Aydın, 1990, s. 40)

İlköğretimde yürütülen rehberlik hizmetleri, çocuğun kendisinden çok onu yetiştiren çevreye odaklanmıştır. Ortamı iyileştirme olarak adlandırılan bu yardımın

amacı başta ana babalar olmak üzere, çocuğu etkilemekte olan bütün bireyleri bütün kişileri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda aydınlatmaktır (Kuzgun, 2000, s. 227)

İlköğretimde rehberlik programı, sınıf öğretmeni ve danışmanın yoğun bir şekilde işbirliğine dayanır. Ailenin de rehberlik çalışmaları içinde önemli bir yeri vardır. Ağırlık daha ziyade öğretmen ve aile üzerine odaklanmıştır. Danışmanın görevi rehberlik programını ve faaliyetleri organize etmeye, gerekli araç ve gereci hazırlamaya, veli-öğretmen arasında gerekli bağlantıyı kurmaya ve özel yardım gerektiren öğrencilerle ilgilenmeye yöneliktir (Tuzcuoğlu, 1994, s. 32).

İlköğretim birinci kademedeki çocuğunda gelişim özellikleri dikkate alındığında, sunulan rehberlik hizmetlerinin daha çok fiziksel aktivite ve oyuna dayandırılması gereklidir. Çünkü oyun çocuk için doğal ve spontan olarak kendini ifade edebileceği bir ortam, sözel olmayan bir iletişim aracıdır (Aydın, 1990, s. 42). İlköğretim düzeyinde verilecek rehberlik hizmetleri gelişimsel rehberlik yaklaşımına dayanmalıdır (Yeşilyaprak, 2001, s. 40).

2.4.5. Gelişimsel Rehberlik

Rehberlikte gelişimsel yaklaşım, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin, program ya da meslek seçimi sorunları ile sınırlandırılmasına ve bunalım durumlarında düzeltici çare bulucu yardımlar sağlamaya ağırlık vermesine bir tepki olarak 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiği savunulur (Erkan, 2001, s. 2).

Gelişimsel rehberliğin amaçları arasında öğrencinin kendini tanıması, gizilgüçlerinin farkına varması ve bu gizilgücü kullanmasıyla ilgili yöntemleri geliştirmesi bulunmaktadır. Öğrenci gelişimsel rehberlik sayesinde kendini tanıyarak karar verme becerileri geliştirebilir ve istendik davranış değişikliği oluşturabilir (Doğan,2000, s. 127).

Bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiği savunulur. Yaklaşımın temel ilkeleri şöyle özetlenebilir. Gelişimsel Rehberlik;

- Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine okulda bulunan bütün çocukların ihtiyacı vardır.

- Gelişimsel rehberlik ve danışmanlığın temel hedefi çocuğun eğitimidir.

- Gelişimsel rehberlik hizmetlerinin daha yararlı olabilmesi için danışmanlar ve öğretmenler işbirliği yapmalıdır.

- İyi planlanmış bir müfredat programı, gelişimsel rehberlik programının önemli bir parçasıdır.

- Gelişimsel rehberlik, çocuğun kendini anlaması, kendini tanıması ve kendini geliştirmesi ile ilgili konularla ilgilidir.

- Gelişimsel rehberlik ve danışmanlık öğrenciyi cesaretlendirme aşamasına önem vermelidir.

- Gelişimsel rehberlik, tanımlanmış sonlardan ziyade düzenli olarak gelişen bir süreci kabul eder.

- Gelişimsel rehberlik bir takım işidir. Profesyonel ve deneyimli danışmanlara ihtiyaç duyar.

- Gelişimsel rehberlik özel sorunları olan çocukların erken teşhis edilmesiyle ilgilenir.

- Gelişimsel rehberlik, öğrencinin yeteneklerini, ilgi alanlarını, zekasını, öğrenme kapasitesini değerlendirmeyi de kapsar.

- Gelişimsel rehberliğin temelleri, çocuk psikolojisi, gelişimi ve öğrenime teorilerine dayanır.

- Gelişimsel rehberlik müfredatları esnek ve ardışık bir yapıya sahiptir (Muro, Kottman, 1995, s. 49,50,51).

Gelişimsel Rehberliğin müfredatındaki başlıca konular ise:

- Okul ortamını tanıma

- Kendini ve başkalarını tanıma

- Tutum ve davranışları tanıma

- Karar verme ve sorun çözme

- Olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirme
- Verimli ders çalışma alışkanlıklarını kazanma
- Meslekleri tanıma ve eğitsel plan yapma
- Katılım ve toplum kaynakları üzerinde odaklanma (Erkan, 1992, s. 39).

2.4.6. Sınıf Öğretmeninin Rehberlik Görevleri

Rehberlik hizmetlerinin ilkelerinden biriside öğrenci ile ilgili tüm kişilerin işbirliği ile yürütülmesi gerekliliğidir. Öğretmen öğrenci ilişkisinin daha yoğun ve uzun süreli olduğu ve öğrenciler için öğretmenin belki de en önemli otorite figürü olduğu ilköğretim basamağında bu ilke daha fazla önem kazanmaktadır. Öğretmenlerden beklenen en önemli görev, okulda ruh sağlığını koruyucu ve geliştirici bir ortam yaratmaktır. Öğretmen sınıfta tehditten uzak, güvenli bir ortam yaratmakla öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ülkemizde öğretmenler rehberlik konusunda yeterince eğitim almamış olmalarına rağmen, mevcut öğretmenlik meslek bilgileri ile ve sağduyularını kullanarak, rehberlik hizmetlerine önemli katkılar yapabilirler. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Öğrencileri okula alıştıırma
2. Öğrenciyi tanıma
3. Bilgi verme
4. Özel sorunları olan öğrencilerle ilgilenme (Erkan, 2000 s.11; Kuzgun, 2000, s. 210-211-213-214).

Öğretmenlerinin bunun dışındaki okul rehberlik hizmetleriyle ilgili diğer görevleri aşağıda verilmiştir (OSDE, 1979; Worzybt, 1978; VSDE, 1983, akt. Erkan, 2000, s. 11).

1. Okul rehberlik programının planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklere katılmak.
2. Okul rehberlik kuruluna katılmak.
3. Sınıf rehberlik hizmetlerinde kullanılabilecek materyali sağlamak.

4. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını ve bunların ne ölçüde karşılandığını belirlemek.

5. Çeşitli problemleri olan öğrencileri belirleyerek bunları rehberlik servisine sevk etmek.

6. Öğrencileri rehberlik hizmetlerinden yararlanmaları yönünde teşvik etmek.

7. Rehberlik hizmetleriyle ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine aktif olarak katılmak.

8. Her bir öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel güçleri ile desteğe özel ilgiye ya da dikkate ihtiyaç duyduğu alanları ile ilgili ulaşabildiği tüm bilgileri toplamak ve bunları kullanmak.

9. Gerek öğrencilere gerekse velilere yönelik olarak, okul rehberlik programında yer alan önleyici, geliştirici ve bilgi verici grup rehberlik etkinlikleri konusunda beceri ve deneyim kazanmak ve rehber öğretmenle işbirliği içinde bu etkinlikleri yürütmek.

Genel olarak rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde iki temel görüş ya da yaklaşım ileri sürülür. Bunlar:

1. Öğrencilerle bireysel ve yüz yüze ilişki kurularak sunulması amacıyla yetiştirilmiş rehberlik uzmanlarının kullanımını vurgulayan “uzman merkezli rehberlik programı” yoluyla bu hizmetlerin gerçekleştirilmesidir.

2. Rehberlik uzmanının öğretmenlere “müşavirlik” hizmeti yapmak üzere kullanılmasını benimseyen “öğretmen merkezli rehberlik programı” yoluyla bu hizmetlerin öğretmen tarafından yürütülmesini savunur.

İlköğretim birinci kademedeki rehberlik hizmetlerinin yürütücüsü sınıf öğretmenidir. Uzun süre aynı öğrencilerle birlikte olması öğretmene öğrencilerinin değişik özelliklerini ve gelişim çizgilerini yakından tanıma olanağı sağlar. Eğitim sürecinde, öğrencinin tüm olarak gelişimi ve uyumu açısından öğretmenin etkin ve önemli bir işlevi vardır. Bu sebepten rehberlik çalışmalarında öğretmen anahtar konumundadır. Bu durum öğretmene rehberlik görevleri açısından önemli sorumluluklar yüklenmesinin temelinde yatar. Ülkemiz açısından diğer bir gerekçe ise okullarda bu hizmeti yürütecek yeterli uzmanın olmayışıdır. Bu sebepler göz

önünde bulundurulduğunda ülkemizde rehberlik çalışmalarının yürütülmesinde uzun yıllar ikinci görüşün benimsenmesini gerektirmektedir (Yeşilyaprak , 1998, s. 27-30; Kuzgun, 2000, s. 227)

Yeşilyaprak tarafından temel eğitimde sınıf öğretmeninden rehberlik açısından beklenen işlevler şöyle açıklanmıştır (Yeşilyaprak , 1998, s. 27-30) :

1. Öğrenciyi dinleme ve nasihat etme rolü
2. Öğrenciyi kabul ve havale etme rolü
3. Öğrenci potansiyelini keşfetme rolü
4. Öğrencinin mesleki gelişimine yardımcı olma rolü
5. İnsan ilişkilerini geliştirme rolü
6. Okul rehberlik programını destekleme ve geliştirme rolü

17 Nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğine göre ise sınıf öğretmenin rehberlik görevleri şunlardır :

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

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

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

d) Sınıfa yeni gelen Öğrencilerin gelişim dosyalarını rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile iş birliği içinde inceler, değerlendirir.

e) Çalışmalarda öğrenci hakkında topladığı bilgilerden özel ve kişisel olanların gizliliğini korur.

f) Sınıfıyla ilgili çalışmalarını, ihtiyaç ve önerilerini belirten bir raporu ders yılı sonunda ilk hafta içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisine iletir.

g) Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönettirmeleri konusunda psikolojik danışmanla iş birliği yapar.

h) Okul müdürünün vereceği, hizmetle ilgili diğer görevleri yapar. İlköğretimde 1'inci sınıftan 5'inci sınıfa kadar olan sınıfları okutan öğretmenler de bu görevleri kendi sınıflarında; üst sınıflardaki sınıf rehber öğretmenleri gibi, öğrencilerinin yaş, gelişim, eğitim durumları, bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda, rehberlik ve psikolojik danışma servisinin eş güdümünde yürütürler.

2.5. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TEMEL İLKELERİ

Öğretmen bir milletin ruh ve karakter hamuruna şekil ve biçim veren üretici bir insandır. Öylesine üreticidir ki, bütün bir toplum öğretmenin eseridir denilebilir. İşte bu yüzden, yarının büyük Türkiye'sinin bütün sorumluluğunu üzerinde taşıyacak olan, çağdaş toplumlar arasında kendi kökeni içinde, ulusal değerlerini yaşatmasını, geliştirmesini bilen öğretmeni yetiştirmek, hiç gündemden düşmeyen bir konu olmuştur. (Büyükkaragöz, Musta, Yılmaz, Pilten 1998, s. 1).

Büyükkaragöz (1998) ve arkadaşları öğretmenlik mesleğinin temel ilkelerini şu başlıklar altında toplamışlardır:

- 1.1. Öğretmenlik Mesleğinin ve Öğretmen Eğitiminin Önemi
- 1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Yapısı
- 1.3. Öğretmen Yetiştirmede Temel Prensipler
- 1.4. Öğretmen Yetiştirmede Muhteva Kategorileri
 - 1.4.1. Programın Genel Eğitim İle İlgili Boyutu
 - 1.4.2. Programın Meslek Formasyonu Boyutu
 - 1.4.3. Programın Özel Alan Boyutu
 - 1.4.4. Muhteva Kategorilerinin Düzeni
 - 1.4.5. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Seçimlik Dersler

1.4.6. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Uygulama ve Staj Faaliyetleri

2.6. ÖĞRETMENDE BULUNMASI GEREKEN NİTELİK VE YETERLİLİKLER

Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkânları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir.

Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür. Öğretmenden beklenen, görevlerini bilen, derslerini planlayabilen ve nasıl öğretebileceğini bilen, öğrencilerinin öğrendiklerini değerlendirebilen, öğrenci öğretmen ilişkilerini yönetebilen, okulda ve toplumdaki konum ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bir meslek elemanı olduğunun idrakinde olmasıdır (Büyükkaragöz, Musta, Yılmaz, Pilten 1998, s. 16).

Öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterlilikleri hakkındaki olumlu algılamaları / görüşleri ile öğrencilerinin başarı düzeyleri, öğrencilerinin motivasyonu ve öğrencilerinin yeterlilikleri arasında pozitif ilişkiler olduğu savunulmakta (Graham, Harris, Fink ve McArthur, 2001, s.15); öğrencilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerin, öğretmenlerin öğretim yeterliliğini yordayıcı, öğretime ait en önemli faktörlerden biri olduğuna inanılmaktadır (Ross, Causins, ve Gaddalla, 1996; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998. s. 21).

Öğretmenin Görevleri

Öğretmenin genel olarak yerine getirmesi gereken dört görevi vardır: Bunlar, öğretim görevi, idare ve yönetim görevi, konu alanı uzmanlık görevi ve öğrenci danışmanlık görevidir.

Öğretme Görevi

Öğretmek, öğrenme sürecini yönlendirmek demektir. Bundan dolayı öğretmenin buradaki görevi öğrencilerin öğrenmesine rehberlik ve yardım etmektir.

İdare ve Yönetim Görevi

Bu görev bir eğitim programını planlama, yönetme ve işletme görevidir. Öğretmenden okulun eğitim faaliyetlerini işbirliği ile planlaması ve gerçekleştirilmesi beklenir.

Konu Alanı Uzmanlık Görevi

Öğretmenin bu konudaki görevi, konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Öğretmenin konu bilgisi açısından gerekli bilgiye sahip olması ve gelişmeleri takip etmesi gerekir.

Öğrenci Danışmanlık Görevi

Öğretmenin gerektiği zaman öğrenci ile arkadaş gibi olması gerekir. Öğretmenin öğrencilere anlayış ve sempati göstermesi, onlara dostça ve nazik davranması, yalnız eğitim problemleri ile değil şahsi problemlerinin çözümüne de yardımcı olması gerekir.

Derslerin Planlanması

Ders planlaması, öğretim ortamında olması istenilen şeylerin öğretilmeden önce düşünülmesidir. Ders planı ise öğretim ortamında olmasını istediğiniz şeylerin yazılı hale getirilmesidir.

Dersi Öğretme

Öğretmen derslerini öğrenciyi merkez alarak yürütmelidir. Bunun için de, öğrencilerin ilgilerini çekmek ve korumak, öğrencilerin düşüncelerini sağlamak, ilgi çeken öğretim araç-gereçlerini kullanmak, öğrencilerle etkili iletişim kurmak, sınıfı etkili yönetmek ve öğrenciler arasındaki ilişkilere rehberlik etmek, öğrencilere öğrendiklerini pekiştirme ve uygulama fırsatı vermek gerekir.

İlgi Çekmek

Öğrencilerin derse ilgisini, öğrencilerin isteklerine, ihtiyaçlarına yer vererek çekebiliriz.

Düşünmeyi Sağlamak

Öğrenciye sorulacak sorular onu ezberlemeye yöneltecek şekilde olmamalı, düşünmesine ve eleştirmesine, kararlar vermesine yönelik olmalıdır.

Araç ve Gereçleri Kullanma

Ders için uygun araç ve gereçleri kullanmak öğretimde önem taşır. Bundan dolayı dersin konusuna uygun ders araç ve gereçlerini kullanmak gerekir.

İletişim Kurma

Öğretmenin öğrencileri ile etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi için öncelikle talimat ve açıklamaların açık ve anlaşılır olması gerekir. Konuşmaların anlaşılır ve gramer açısından doğru olması da etkili iletişim kurmada önem taşır.

Etkili Yönetme ve Rehberlik Etme

Öğretmenin öğrencilere nazik davranması, adil ve tarafsız olması, öğrencilerinden beklenen davranışların açıkça belirtilmesi, uygun olmayan davranışlara çabuk ve adil bir şekilde müdahale edilmesi gerekmektedir.

Pekiştirme

Öğrencilerin derste öğrendiklerini uygulama noktasına getirmek gerekir. Böylece öğrenci, uygulamalar ve yaptığı tekrarlar ile öğrendiklerini de pekiştirmiş olur.

Değerlendirme

Değerlendirme, öğrencilerin ulaştığı bilgi ve becerileri belirlemektir. Öğrencilerin bu bilgi ve başarılarına nasıl ulaştıklarını veya ulaşamamışlarsa bunun sebeplerini tespit etmektir. Bunun yanında eğitim sisteminin başarısı ve kaynak tahsisi konusunda da kararlar verilmesine yardım eden bir araç olduğu gibi öğretimin iyileştirilmesine yönelik bilgiler sağlamaktadır.

Öğretmen Öğrenci İlişkisi

Öğretmende bulunması gereken nitelik ve yeterliliklerden birisi de öğrencileri ile olan ilişkilerin olumlu bir şekilde oluşturabilmesidir. Öğretmenin öğrencilerine karşı davranışı onların başarılarında veya başarısızlıklarında etkili olan bir faktördür.

Öğretmenin Okul ve Çevredeki Rolü

Öğretmenin, okulda görev yapan bir personel olarak okulun kural ve şartlarını bilmesi, yönetmeliklerini ve politikasını öğrenmesi öğretmen arkadaşları ile iyi ilişkiler kurarak ve okuldaki her çeşit faaliyete hazır, istekli ve yardımcı olması gerektiğini bilerek rolünü yerine getirmesi gerekir. (Büyükkaragöz, Musta, Yılmaz, Pilten 1998, s. 16–20)

Millî Eğitimi Geliştirme Projesinde İşaret Edilen Öğretmen Nitelikleri

Alan Bilgisi

Alanına ilişkin temel bilgileri ve bu bilgileri ele alma yollarını anlama.

Gerekli oldukça alanındaki bilgileri daha üst düzeye çıkarma.

Konu alanı ile ilgili öğretim programları üzerinde bilgi sahibi olma.

Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme

Plan ve ders hazırlığı

Hedef davranışları açık bir şekilde ifade etme

Uygun öğretme-öğrenme araç-gereçlerini seçme veya hazırlama

Öğretim yöntemlerinden yararlanma

Sınıftaki bütün birey ve gruplarla etkileşim kurma

Elektronik araçlar ve bilgisayar yazılımları gibi bilişim teknolojilerinden yararlanma

İletişim kurma

Sesini etkili şekilde kullanma ve gerektiğinde değiştirme

Derslerini amaçlı ve düzenli bir biçimde sürdürme

Öğrencilerin dikkatini çekme, onları öğrenmeye güdüleme, onların ilgi ve güdülerini devam ettirme

Ceza ve övgüyü uygun ve etkili kullanma

Sınıfta, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlayacak demokratik bir ortam oluşturma

Öğrencinin ilerleyişini ulusal normları, varsa uygun olan diğer ölçüleri kullanarak değerlendirme

Yapılan yeniliklerin ve sağlanan gelişmelerin kayıtlarını tutma.

Öğrenci Kişilik (Rehberlik) Hizmetleri

Okul yönetimi ile ilgili ilke ve işlemleri bilme

Kendi grubundaki öğrencilerle güven verici ilişkiler kurma ve onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmelerinde sorumluluk duyma

Bireysel ihtiyaçlara ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olma.

Kişisel ve Mesleki Özellikler

Zamanı iyi kullanma

Danışma, önerilerden yararlanma

Diğer öğretmenlerle iş ilişkileri kurma

Öğrenci velileri ile iyi ilişkiler kurma

Okulun tümünü ilgilendiren etkinliklere katılma

Mesleki davranış ve görünüm standartlarına uyma (Büyükkaragöz, Musta, Yılmaz, Pilten 1998,s. 20-22).

2.7. ÖĞRETMEN YETERLİLİĞİ

Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda sıkça kullanılan öğretmen yeterlilik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir

öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran 2002,s. 253-278).

MEB'e (2002, s. 11) göre yeterlilik kavramı bir işi veya görevi yapabilme gücü demektir. Öğretmen yeterliliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan, alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir.

Büyükkaragöz ve arkadaşlarına (1998, s.16) göre: "Öğretmenin niteliği ve yeterliliği öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür".

Özdemir ve Yalın (1998, s. 16–17)'a göre iyi bir öğretmenin sahip olması gereken üç önemli yeterlilik vardır. Bunlar:

1. İçinde olma (Sınıfta olup bitenin farkında olma).
2. Hâkim olma (Derse hazırlıklı gelip konuya hâkim olma).
3. Öğrenci merkezli olma.

Sünbül ve Arslan'a (2006, s. 13) göre öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirebilmek için aşağıdaki maddeler sıralanmıştır:

Öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek, sosyal beceri, denetim odağı, basa çıkma mekanizmaları, kendini kabul düzeyleri gibi konular yeterlilik algısı konusu ile ilişkilendirilerek incelenebilir.

Öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek is ortamından kaynaklanan nedenler araştırılabilir.

Öğretmenlerin yeterlilik algısını daha olumlu hale getirmek amacıyla, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda seminerler ve hizmet içi eğitim kurslarına ağırlık verilebilir; özellikle bu seminer ve kurslarda, öğretmenlerin kendileri ile ilgili algılarını güçlendirmek amacıyla sosyal beceri, problem çözme becerisi, olumsuz durum ve duygular ile bas etme gibi konulara ağırlık verilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modelini, evrenini, örneklemini, veri toplama yöntemini ve araçlarını, veri toplama araçlarının uygulanması ve verilerin analizi aşamalarında yapılan çalışmalara ait bilgileri içermektedir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Genel tarama modelleri, çok sayıda elamanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003). Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarına ve öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşleri ve bu olgular arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı çeşitli değişkenlere göre betimlenecektir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın evreni 2008- 2009 öğretim yılında Uşak ilinde bulunan ilköğretim okullarından özel okullar, Uşak merkeze bağlı olmayan okullar ve engelliler okulu haricinde kalan 625 ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini oluşturan okulların listesi Ek-1' de verilmiştir.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Örneklemdaki ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, kaçınıcı sınıf, sınıf mevcudu ve rehberlik servisinin durumuna ait verilere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Uşak merkeze bağlı olmayan okullar ve engelliler okulu haricinde kalan 625 ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmeni içinden hesaplamalara uygun olarak 309'u araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 1. Örneklemdaki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	150	48,5
Erkek	159	51,5
Toplam	309	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örneklemin %48,2’si kadın; %51,5’i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Örneklemdaki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Sınıfı	N	%
22 – 26 yaş arası	2	0,6
27 – 31 yaş arası	24	7,7
32 – 36 yaş arası	55	17,7
37 – 41 yaş arası	112	36,1
42 – 46 yaş arası	68	21,9
47 – 51 yaş arası	29	9,4
52 yaş ve üzeri	19	6,1
Toplam	309	100

Tablo 4’teki verilere göre; örneklemini oluşturan öğretmenlerin %0,6’sı 2 – 26 yaş arasında, % 7,7’si 27 – 31 yaş arasında, %17,7 ’si 32 – 36 yaş arasında, %36,1’i 37 – 41 yaş arasında, % 21,9’u 42 – 46 yaş arasında, % 9,4’ü 47 – 51 yaş arasında, % 6,1’i ise 52 yaş ve üzeri yaşlara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Örneklemdaki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim	N	%
0-11	12	12.5
11-21	40	41.6
21-31	36	37.5
31 ve üzeri	8	8.3
Toplam	309	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere; örneklemini oluşturan öğretmenlerin %12,5’i 0 – 11 yıl mesleki kıdeme, % 41,6’sı 11 – 21 yıl mesleki kıdeme, %37,5’i 21 – 31 yıl mesleki kıdeme, %8,3’ü ise 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Örneklemdeki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı

Mezun Olunan Eğitim Kurumu	n	%
Eğitim enstitüsü	36	11,6
Eğitim enstitüsü (3yıl)	6	1,9
Eğitim yüksekokulu (2yıl)	72	23,2
Fen edebiyat fak.	27	8,7
Eğitim fak.	125	40,3
Yüksek lisans	6	1,9
Ziraat fak.	25	8,1
İşletme fak.	3	1,0
İletişim fak.	2	0,6
Açıköğretim lisans	2	0,6
İktisat fak.	3	1,0
Mesleki eğitim fak.	1	0,3
Mühendislik fak.	1	0,3
Toplam	309	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere; örnekleme oluşturan öğretmenlerin %11,6'sı eğitim enstitüsü mezunu;, % 1,9'u Eğitim enstitüsü (3yıl) mezunu; % 23,2 'si Eğitim enstitüsü (2yıl) mezunu; %8,7'si fen edebiyat fakültesi mezunu; % 40,3'ü Eğitim fakültesi mezunu; % 1,9'u yüksek lisans mezunu; % 8,1'i ziraat fakültesi mezunu geriye kalan % 3,8' i işletme fakültesi, iletişim fakültesi, açıköğretim lisans, iktisat fakültesi, mesleki eğitim fakültesi ve mühendislik fakültesi mezunlarıdır.

Tablo 5. Örneklemdeki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmeni Olduğu Sınıfa Göre Dağılımı

Sınıfı	N	%
1	55	17.8
2	65	21.0
3	62	20.1
4	66	21.4
5	61	19.7
Toplam	309	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin sınıflarına göre dağılımları ise; %17,8', 1. sınıf öğretmeni, %21'i 2. sınıf öğretmeni, %20,1'i 3. sınıf öğretmeni, %21,4'ü 4. sınıf öğretmeni, %19,7'si 5. sınıf öğretmenidir.

Tablo 6. Örneklemdaki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Sınıf Mevcudu	N	%
20 ve daha az	33	10.7
21-30	120	38.8
31-40	126	40.8
41-50	29	9.4
51 ve üzeri	1	0.3
Toplam	309	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere; örnekleme oluşturan öğretmenlerin %10,7’sinin sınıf mevcudu 20 ve daha az, % 38,8’inin sınıf mevcudu 21 – 30 arası, % 40,8’inin sınıf mevcudu 31 – 40 arası, % 9,4’ünün sınıf mevcudu 41 – 50 arası, %0,3’ünün sınıf mevcudu 51 ve üzeri öğrencidir.

Tablo 7. Örneklemdaki İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Rehberlik Servisinin Durumuna Göre Dağılımı

Rehberlik Servisi	N	%
Bulunuyor	211	68.3
Bulunmuyor	12	3.9
Görevlendirme ile haftada bir gün bulunuyor	86	27.8
Toplam	309	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin %68,3’ünün okulunda rehberlik servisi bulunmaktadır. %3,9’unda ise rehberlik servisi bulunmamaktadır. % 27,8’inde rehberlik servisi görevlendirme ile haftada bir gün bulunmaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

1. Bilgi formu

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin psiko-sosyal özellikleri ile ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. İlk bölümde araştırmaya katılanlara mesleki deneyimi, cinsiyeti, yaşı, sınıfı, sınıf mevcudu, rehberlik servisinin durumu gibi soruları içeren kişisel bilgiler sorulmuştur.

2. Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ile ilgili literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ‘Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği’ kullanılmıştır. Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği, 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan görev maddelerinin geliştirilmesi için öncelikle ilgili yayınlar incelenerek ve uzman görüşleri alınarak ölçek soruları yazılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiş, tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların da görüşleri çerçevesinde uygun bulunan ölçek uygulamaya alınmıştır. Ölçekte ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları kabul edilen 21 görev maddesi bulunmakta, her bir görev ifadesi likert tipi beşli dereceleme ölçeği üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçeklere verilen cevaplar ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ifadelerine katılma derecelerine göre Bana Hiç Uymuyor, Bana Çok Az Uyuyor, Bana Biraz Uyuyor, Bana Uyuyor, Bana Hiç Uymuyor şeklinde gruplandırılmıştır. Bu çalışmada, Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği’nin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçek tek boyutta toplanmıştır. Alfa güvenirlik katsayısı ,94 olarak bulunmuştur.

3.5. REHBERLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Geçerlik Çalışması

Tablo 8. Rehberlik Uygulamaları Ölçeği’ne İlişkin KMO testi Sonuçları

KMO		,898
Barlett Testi	Chi-Square	1899,172
	df	210
	p	,000

Örnekleme büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi uygulanmıştır. Ayrıca Bartlett testine göre p değeri ,05'ten küçük olduğu için değişkenler arasında yüksek korelasyon mevcuttur. KMO'nun değeri yüksek (0,898) ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Bartlett testi özgün korelasyon matrisi kimlik matrisi (tüm korelasyon katsayıları sıfır) ile aynıdır boş hipotezini test ediyor. Bu test anlamlı olmalı, ki burada öyle, çünkü aksi takdirde değişkenler arasında ilişki olmadığı anlamına gelir.

Bir ölçüm aracının ya da ölçeğin geçerliliği, ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. Geçerlilik testinin, güvenilirlik testinde olduğu gibi dayandığı bir sayı yoktur. Bu nedenle, geçerlilik testi daha çok kuramsal analizlerle yapılmaktadır (Reuterberg and Gustafsson, 1992). Bu kuramsal analizlerden biri kavramsal geçerlilik (yapı/model geçerliliği) testi olarak adlandırılmakta ve bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen soruların, o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da o değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizini öngörmektedir. Bir ölçeğin kavramsal geçerliliğinin sınanmasında en sık kullanılan yöntemlerden biri faktör analizidir (Bacon, Sauer and Young, 1995).

Toplam 21 maddenin her biri ölçek ile tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,89 bulunmuştur. Bu sonucun literatür ve uzman görüşlerine göre yeterli olduğu söylenebilir (Murphy and Davidshofer, 1991). Bu sonuç faktör analizinin değişkenler için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Aiken, 1996).

Yapı geçerliliği için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980). Bu araştırmada maddeler için 0,40 katsayısı kesme noktası olarak alınmıştır. Compenant faktör Analizleri sonucu faktör yükünün 21 madde için 0,48 ile 0,82 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen katsayıların hepsi 0,40 kesme noktasının üzerindedir. Bu sonuç ölçeğin tek boyutlu ve maddelerin birbirleri ile tutarlı

olduğunu göstermektedir. Faktör analizi, madde test korelasyonu ve güvenilirlik sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Güvenirlik Çalışması

Bir ölçüm aracının güvenilirliği çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte, içlerinde en yaygın olanı içsel tutarlılık (internal consistency) yöntemidir. Çalışmamızda bu yöntemde hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik ölçütü kullanılmıştır. Cronbach alpha değeri, -1 ile 1 arasında değişen bir katsayıdır ve bu sayı 1’e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Hesaplanan güvenilirlik katsayısı.94 bulunmuştur.

Geçerlik, güvenirlik ve faktör analizleri gerçekleştirildikten sonra her bir madde için madde toplam tutarlılıkları hesaplanmıştır.

Tablo 9 . Öğretmen Rehberlik Uygulamaları ölçeği maddelerinin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam ve faktör analizi sonuçları

	Madde - Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Component Faktör Yüğü
1	3,9127	,86736	,570	,61
2	4,2222	,80884	,585	,64
3	4,3254	,79829	,743	,78
4	4,0635	,82700	,786	,82
5	4,1032	,76764	,775	,80
6	4,1190	,84482	,778	,81
7	4,0714	,86883	,679	,72
8	4,3730	,79734	,720	,77
9	4,1190	,78595	,760	,79
10	4,1667	,78740	,708	,74
11	3,9365	,77713	,628	,66
12	4,1429	,78704	,674	,71
13	3,9921	,75362	,609	,64
14	3,4841	1,06384	,457	,48
15	4,4921	,67819	,651	,70
16	4,0873	,86736	,497	,53
17	3,6587	,98112	,594	,61
18	4,2460	,73416	,612	,65
19	4,2460	,79686	,626	,67
20	4,1111	,89641	,693	,72
21	3,8492	1,08124	,648	,67

(Cronbach alfa = .94)

Tablo 10. Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği Faktör Yüğü ve Maddelere İlişkin Bilgiler

Madde Numarası	Maddeler	Faktör Yüğü
1	Öğretim yılı başında sınıfta uygulamayı düşündüğüm rehberlik çalışmalarını planlıyorum.	.51
2	Sınıf öğretmeninin rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum.	.61
3	Okula yeni gelen öğrencilere okulu ve çevresini tanıtıyorum.	.70
4	Öğrencilerimin rehberlik ihtiyaçlarını belirleyerek, bunlara ilişkin çalışmaları yürütüyorum.	.71
5	Öğretim etkinliklerinde öğrencilerimin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini tanımalarına yönelik etkinlikler yapıyorum.	.70
6	Öğrenci kişisel gelişim dosyalarını düzenli ve etkili olarak dolduruyorum.	.68
7	Öğrencilerimi ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda, eğitici kol faaliyetlerine yönlendiriyorum.	.62

8	Öğrencilerime verimli ders çalışma yolları hakkında bilgi veriyorum.	.72
9	Öğrencilerim için çeşitli sınıf rehberlik etkinlikleri uyguluyorum.	.69
10	Okuldaki sosyal etkinlikleri öğrencilerime duyuruyor ve bu etkinliklerle ilgili olarak onları bilgilendiriyorum.	.62
11	Öğrencilerimin yaş grubuna/düzeyine uygun bireyi tanıma tekniklerini uyguluyorum.	.77
12	İstenmeyen öğrenci davranışları için sorunun kaynağını bulma ve giderilmesine yönelik çalışmalar yürütüyorum.	.54
13	Bireyi tanıma teknikleriyle elde ettiğim sonuçları, etik ilkeler çerçevesinde, öğrencilerimle paylaşıyorum, onlara bilgi veriyorum.	.65
14	Öğrencilerimin meslekleri tanımaları amacı ile; iş yeri ziyareti, meslek adamlarını sınıfa davet, meslekler panosu hazırlanması, vb. çalışmalar yürütüyorum.	.72
15	Öğrenci velileriyle gerektiğinde bireysel görüşmeler yapıyorum.	.74
16	Eğitim, iletişim, verimli çalışma, gelişim özellikleri vb. konularda velilere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenliyorum.	.76
17	Yıl sonunda uyguladığım rehberlik çalışmalarını değerlendirerek, sonraki yıllara yönelik ihtiyaçları belirleyen bir rapor hazırlıyorum.	.76
18	(Rehberlik servisi yoksa cevaplamayınız.) İhtiyaç duyan öğrencileri belirleyerek bunları rehberlik servisine yönlendiriyorum.	.78
19	(Rehberlik servisi yoksa cevaplamayınız.) Sınıf rehberlik çalışmalarımı okul rehberlik servisi ile işbirliği içinde yürütüyorum.	.85
20	(Kaynaştırma öğrenciniz yoksa cevaplamayınız.) Kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik eğitim faaliyetlerini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda düzenliyorum.	.77
21	(Kaynaştırma öğrenciniz yoksa cevaplamayınız.) Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin velilerine yönelik aile katılımı etkinlikleri (Bilgi verme, toplantılar, vb.) düzenliyorum.	.69

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ile ilgili literatür taraması yapılmış elde edilen veriler bir araya getirilip ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapıp beşli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek birbirinden farklı üniversitelerdeki konuyla ilgili öğretim üyelerine e- mail yoluyla gönderilip gerekli öneriler alındıktan sonra yeniden düzenlenip onay alındıktan sonra araştırmacı tarafından tesadüfi örnekleme yoluyla araştırmaya katılacak okullar belirlenmiş, bu okullarda ilköğretim birinci kademedeki görev yapan 309 sınıf öğretmenlerinden ders arasında ve öğretmen odasında ölçeği doldurmaları istenmiştir.

Yapılan SPSS13 faktör analizi sonucunda, maddelerin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği faktör ve maddelere ilişkin bilgiler Tablo 8 de sunulmuştur.

Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeğinin güvenirlik çalışması Cronbach-Alpha testi ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 21 maddenin içtutarlılık katsayısı ,94 olarak bulunmuştur. Bu bulgular Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeğinin kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının derecelenmesi ve yorumlanması “Rehberlik Uygulamaları Ölçeği” için Bana Hiç Uymuyor....1, Bana Çok Az Uyuyor.....2, Bana Biraz Uyuyor....3, Bana Uyuyor....4, Bana Hiç Uymuyor....5 şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının derecelenmesi ve yorumlanması “Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” için Kesinlikle katılmıyorum....1, Katılmıyorum....2, Kararsızım...3, Katılıyorum....4, Kesinlikle katılıyorum....5 olarak düzenlenmiştir.

Öğretmen Yeterlilik Ölçeği

Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen, daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Diken (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” (Teacher Self Efficacy Scale) kullanılmıştır. Öğretmen Yeterlilik Ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen Yeterlilik Ölçeği’nin (Teacher Efficacy Scale) Türkiye’de Türk Öğretmenlere uygulamak amacıyla Diken tarafından Öğretmenlik Yeterlilik Ölçeği Türkçe’ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Türk öğretmenler ile incelenmiştir. Ankara ilinde altı okulda görev yapan öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen öğretmenlerden, toplam 120 öğretmen araştırma grubunu oluşturmuştur. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması yapıldıktan sonra. Yapı geçerliliği Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ile incelenmiş, 21 maddelik orijinal örnekte 16 madde ölçeğin Türkçe versiyonunda iki alt boyutta toplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testiyle yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlılık katsayısı .71, ilk boyutun .71 ve ikinci boyutun ise

.73 bulunmuştur. Bulgular, Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Türkçe versiyonunun Türk öğretmenleri ile kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.(İ.H. Diken, 2004) İzin alınarak ölçek araştırmada kullanılmıştır. Ölçek beşli likert ölçeğidir. Ölçeklere verilen cevaplar ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ifadelerine katılma derecelerine göre Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum şeklinde gruplandırılmıştır.

Ölçekte beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 7 demografik soru, 21 öğretmen rehberlik uygulamaları ölçeğinin sorusu, 21 Öğretmen yeterlilik ölçeği sorusu olmak üzere toplam 49 sorudan oluşmaktadır.

3.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler üç bölümden oluşan ölçek yoluyla toplanmıştır. İlk bölümde araştırmaya katılanlara mesleki deneyim, cinsiyet, yaş, hangi sınıf, sınıf mevcudu, rehberlik servisinin durumu gibi soruları içeren kişisel bilgiler sorulmuştur.

İkinci bölümde araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulan “Öğretmen Rehberlik Uygulamaları” ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan görev maddelerinin geliştirilmesi için öncelikle ilgili yayınlar incelenerek ve uzman görüşleri alınarak ölçek soruları yazılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçekte ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları kabul edilen 21 görev maddesi bulunmakta, her bir görev ifadesi likert tipi beşli dereceleme ölçeği üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçeklere verilen cevaplar ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ifadelerine katılma derecelerine göre Bana Hiç Uymuyor, Bana Çok Az Uyuyor, Bana Biraz Uyuyor, Bana Uyuyor, Bana Hiç Uymuyor şeklinde gruplandırılmıştır. Bu çalışmada, Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçek tek boyutta toplanmıştır. Alfa güvenilirlik katsayısı ,94 olarak bulunmuştur.

Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin kendi yeterliliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen Öğretmen

Yeterlilik Ölçeği'nin (Teacher Efficacy Scale) Türkiye'de Türk Öğretmenlere uygulamak amacıyla Diken tarafından Öğretmenlik Yeterlilik Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Türk öğretmenler ile incelenmiştir. Ankara ilinde altı okulda görev yapan öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen öğretmenlerden, toplam 120 öğretmen araştırma gurubunu oluşturmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapıldıktan sonra. Yapı geçerliliği Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ile incelenmiş, 21 maddelik orijinal örnekten 16 madde ölçeğin Türkçe versiyonunda iki alt boyutta toplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testiyle yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlılık katsayısı .71, ilk boyutun .71 ve ikinci boyutun ise .73 bulunmuştur. Bulgular, Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Türkçe versiyonunun Türk öğretmenleri ile kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.(İ.H. Diken, 2004) İzin alınarak ölçek araştırmada kullanılmıştır. Ölçek beşli likert ölçeğidir. Ölçeklere verilen cevaplar ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ifadelerine katılma derecelerine göre Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum şeklinde gruplandırılmıştır.

Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilik konusunda teorik verilere ulaşmak için Uşak Üniversitesi'nin merkez kütüphanesinden, YÖK dokümantasyon merkezinden, üniversitelerin web sitelerinden ve eğitim ile ilgili veri tabanlarından yararlanılmıştır. İnternette elde edilen veriler güncelliği sağlamak için belirli aralıklarla kontrol edilmiştir.

Araştırmanın canlı veri kaynaklarına ise ölçeklerin uygulandığı ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri, ölçeklerin oluşturulmasında görüşüne başvurulmuş öğretmen görevlileri ve uzmanlardır. Ölçekler araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır.

3.7. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMU

Ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 13.0 paket programıyla yapılmıştır. Alt problemlerin çözümü amacıyla yapılan istatistiksel analizler; frekans, yüzde, ortalama ve rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için korelasyondur.

Ölçeğe İlişkin Veri Analiz Teknikleri: Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeğin içerisindeki maddeler için aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, madde toplam analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği için faktör analizi, güvenirliği için Cronbach Alfa teknikleri kullanılmıştır.

Bu çalışmanın araştırma boyutunda ise bağımsız t testi ve tek yönlü varyans, “F” ve Tukey analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin; yaş, öğretmeni olduğu sınıf, sınıf mevcudu, mesleki deneyimi, mezun olduğu eğitim kurumu, okulunda rehberlik servisinin bulunma durumu gibi sürekli bağımsız değişkenleri ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının önemli yordayıcılarını belirlemek içinse aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular, alt problemlere ilişkin toplanan verilerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri ilk olarak cinsiyet değişkenine göre t testi ile incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre grupların Rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11’de verilmiştir.Yapılan analiz sonucunda ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin erkek meslektaşlarından hem rehberlik uygulamaları (.01 anlamlılık düzeyinde) hem de öğretmen yeterlilikleri (.05 anlamlılık düzeyinde) ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması daha yüksektir.

Tablo. 11 : Cinsiyet Değişkenine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları

	Değişken	n	\bar{X}	Ss	T	p
Yeterlilik	1. Kadın	150	3,35	,33	0,73	0,46
	2. Erkek	159	3,32	,31	0,73	
Rehberlik	1. Kadın	150	4,21	,45	3,79	0,00
	2. Erkek	159	3,99	,59	3,82	

*p < .01 **p<.05

4.2. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterliliklerinde öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve belirlenen F değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. ($F_{reh}= 2,427$ ve $F_{yet}=2,646$) ($p < 0.5$)

Tablo. 12 : Yaş Değişkenine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişken		n	\bar{X}	ss	F	p
Rehberlik	Yaş	1. 22 – 26 yaş arası	2	4,0526	,07443	
		2. 27 – 31 yaş arası	24	3,7795	,07443	
		3. 32 – 36 yaş arası	55	4,0391	,07443	,026
		4. 37 – 41 yaş arası	112	4,1526	,07443	2,427
		5. 42 – 46 yaş arası	68	4,2184	,45347	2-4*
		6. 47 – 51 yaş arası	29	4,0814	,58960	2-5*
		7. 52 yaş ve üzeri	19	3,9988	,56119	
		Total	309	4,1011	,54070	
Yeterlilik	Yaş	1. 22 – 26 yaş arası	2	3,0952	,20203	
		2. 27 – 31 yaş arası	24	3,0952	,29686	
		3. 32 – 36 yaş arası	55	3,2494	,20203	
		4. 37 – 41 yaş arası	112	3,3886	,20203	2,646
		5. 42 – 46 yaş arası	68	3,3964	,32354	,016
		6. 47 – 51 yaş arası	29	3,3005	,34152	
		7. 52 yaş ve üzeri	19	3,3233	,29931	
		Total	309	3,3363	,32322	

Tablo 12’de belirtilen ANCOVA sonuçlarına göre; ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri rehberlik uygulamalarının, öğretmenlerin yaşlarına göre

farklılaştığı görülmektedir [$F_{(reh)} = 2,427$, $p < 0,05$]. Bu bulgu farklı yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarındaki farklılığı göstermektedir. Rehberlik uygulamalarındaki farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, yaşı 27-31 ($\bar{X} = 3,7795$) aralığında olan öğretmenlerle yaşları 37-41 ($\bar{X} = 4,1526$) ve 42-46 ($\bar{X} = 4,2184$) aralığında olan öğretmenler arasında rehberlik uygulamaları ölçüğüne göre .05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında 37-41 yaş ve 42-46 yaş arası öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının yaşları 27-31 olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı tablodaki ANCOVA sonuçlarına göre; ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmen yeterliliklerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaştığı görülmektedir [$F_{(reh)} = 2,646$, $p < 0,05$]. Bu bulgu farklı yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerinin farklılığını göstermektedir. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ise ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinden yaşı 37-41 ve 42-46 yıl arasında değişen öğretmenlerin 27-31 yaş arasında değişen sahip öğretmenlere göre, rehberlik uygulamalarında becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

4.3. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo. 13 : Öğretmenin Sınıf Düzeyine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

		Değişken	n	\bar{X}	ss	F	P
Rehberlik	Öğretmenin sınıfı	1. Sınıf	55	4,16	,52	,352	,843
		2. Sınıf	65	4,09	,55		
		3. Sınıf	62	4,04	,58		
		4. Sınıf	66	4,10	,48		
		5. Sınıf	61	4,09	,56		
Yeterlilik	Öğretmenin sınıfı	1. Sınıf	55	3,37	,29	,539	,708
		2. Sınıf	65	3,33	,33		
		3. Sınıf	62	3,34	,37		
		4. Sınıf	66	3,28	,31		
		5. Sınıf	61	3,33	,29		

Tablo 13 incelenirse, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin, öğretmeni oldukları sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiklerinde, Mesleki Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçekleri'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [$F_{(reh)} = 0,352$, $p > 0,05$; $F_{(yet)} = 0,539$, $p > 0,05$].

Aritmetik ortalamalara bakıldığında 1. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=4,16$) rehberlik uygulamaları ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip sınıf öğretmenleri ise 4. sınıf ($\bar{X}=3,28$) öğretmenleridir.

4.4. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo. 14 : Öğretmenin Sınıf Mevcuduna Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

		Değişken	n	\bar{X}	ss	F	P
Rehberlik	Sınıf Mevcudu	20 ve daha az	33	4,09	,57	,686	,602
		21 – 30	120	4,04	,55		
		31 – 40	126	4,14	,48		
		41 – 50	29	4,12	,67		
		51 ve üzeri	1	4,42	,		
Yeterlilik	Sınıf Mevcudu	20 ve daha az	33	3,31	,29	,785	,535
		21 – 30	120	3,31	,33		
		31 – 40	126	3,37	,32		
		41 – 50	29	3,30	,28		
		51 ve üzeri	1	3,47	.		

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkeni ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları Tablo 14’te verilmiştir. Buna göre; uygulamaya katılan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır [$F_{(reh)} = 0,686$, $p > 0,05$; $F_{(yet)} = 0,785$, $p > 0,05$].

Aritmetik ortalamalara bakıldığında sınıf mevcudu 31-40 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin ($X=4,14$) rehberlik uygulamaları ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip sınıf öğretmenleri ise 51 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip ($X=3,47$) öğretmenler olduğu görülmektedir.

4.5. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo. 15 : Öğretmenin Mesleki Deneyimine Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

		Değişken	n	\bar{X}	ss	F	P
Rehberlik	Mesleki Deneyim	1. 5 yıl ve daha az	4	3,84	,53	2,552	,028
		2. 6 – 10 yıl	44	3,87	,59		
		3. 11 – 15 yıl	98	4,08	,52		
		4. 16 – 20 yıl	76	4,17	,49		
		5. 21 – 25 yıl	50	4,22	,50		
		6. 26 yıl ve üstü	37	4,10	,58		
Yeterlilik	Mesleki Deneyim	1. 5 yıl ve daha az	4	3,07	,11	2,173	,057
		2. 6 – 10 yıl	44	3,22	,31		
		3. 11 – 15 yıl	98	3,35	,30		
		4. 16 – 20 yıl	76	3,35	,34		
		5. 21 – 25 yıl	50	3,40	,30		
		6. 26 yıl ve üstü	37	3,33	,32		

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğretmen rehberlik uygulamaları puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. ($p = 0,028$, $p < 0,5$). Bulunan bu farkın hangi kıdem grubu ya da gruplarından kaynaklandığını bulmak amacıyla tukey testi yapılmıştır.

Tablo 15'e bakıldığında rehberlik uygulamaları ölçeğine göre; 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 16-20 yıl kıdem düzeyi, 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 21-25 kıdem düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ortalama farkları incelendiğinde sonuçları 21-25 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre rehberlik uygulamalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları bulunmuştur. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ise ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinden mesleki deneyimi 16-20 yıl ve 21-25 yıl arasında değişen öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere

göre, rehberlik uygulamalarında becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular yaş değişkeninin bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğretmen yeterliliği puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. ($p = 0,057$, $p > 0,5$).

4.6. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumuna Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 16 : Öğretmenin Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

		Değişken	n	\bar{X}	ss	F	P
Rehberlik	Mezun Olunan Kurum	Eğitim enstitüsü	36	4,13	,49	1,056	,397
		Eğitim enstitüsü (3yıl)	6	4,02	,51		
		Eğitim yüksekokulu (2yıl)	72	4,19	,55		
		Fen edebiyat fak.	27	4,15	,50		
		Eğitim fak.	125	4,05	,53		
		Yüksek lisans	6	4,33	,37		
		Ziraat fak.	25	4,02	,68		
		İşletme fak.	3	4,24	,17		
		İletişim fak.	2	3,45	,70		
		Açık öğretim lisans	2	4,00	,00		
		İktisat fak.	3	3,48	,07		
		Mesleki eğitim fak.	1	4,36	.		
		Mühendislik fak.	1	3,89	.		
		Yeterlilik	Mezun Olunan Kurum	Eğitim enstitüsü	36		
Eğitim enstitüsü (3yıl)	6			3,22	,27		
Eğitim yüksekokulu (2yıl)	72			3,41	,30		
Fen edebiyat fak.	27			3,35	,29		
Eğitim fak.	125			3,32	,33		
Yüksek lisans	6			3,45	,37		
Ziraat fak.	25			3,27	,29		
İşletme fak.	3			3,60	,19		
İletişim fak.	2			3,02	,03		
Açık öğretim lisans	2			3,40	,16		
İktisat fak.	3			3,01	,27		
Mesleki eğitim fak.	1			2,95	.		
Mühendislik fak.	1			3,66	.		

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu eğitim kurumu değişkeni ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları Tablo 16’da verilmiştir. Buna göre; uygulamaya katılan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu eğitim kurumu ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır [$F_{(reh)}=0,397, p>0,05; F_{(yet)}=0,143, p>0,05$].

4.7. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Rehberlik Servisinin Durumuna Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 17 : Okuldaki Rehberlik Servisinin Durumuna Göre İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişken			N	\bar{X}	ss	F	P
Rehberlik	Rehberlik Servisinin Durumu	Bulunuyor	211	4,14	,52	2,841	,060
		Bulunmuyor	12	3,84	,59		
		Haftada 1 gün bulunuyor.	86	4,02	,56		
Yeterlilik	Rehberlik Servisinin Durumu	Bulunuyor	211	3,35	,32	1,629	,198
		Bulunmuyor	12	3,26	,28		
		Haftada 1 gün bulunuyor.	86	3,29	,31		

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin okuldaki rehberlik servisinin durumu değişkeni ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları Tablo 17’te verilmiştir. Buna göre; uygulamaya katılan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin okuldaki rehberlik servisinin durumu ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır [$F_{(reh)}=0,060, p>0,05; F_{(yet)}=0,198, p>0,05$].

Aritmetik ortalamalara bakıldığında okuldaki rehberlik servisinin durumu değişkenine göre okullarında rehberlik servisi bulunan sınıf öğretmenlerinin

($X=4,14$) rehberlik uygulamaları ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip sınıf öğretmenleri ise yine okullarında rehberlik servisi bulunan ($X=3,35$) sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir.

4.8. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlerle Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasında İlişki Var mıdır?

Tablo 18. Rehberlik Uygulamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Standart		β	T	p	İkili R	Kısmi R
	B	Hata					
Sabit	2,110	0,633	-	3,335	,001	-	-
Cinsiyet	-0,132	0,101	-0,113	-1,318	,190	-0,134	-0,121
Yaş	-0,022	0,059	-0,050	-0,380	,705	0,082	-0,035
Öğretmenin Sınıfı	0,012	0,036	0,029	0,343	,732	0,045	0,032
Sınıf Mevcudu	0,001	0,066	0,001	0,013	,990	0,022	0,001
Mesleki deneyim	0,013	0,063	0,028	0,206	,837	0,083	0,019
Mezun Olunan Kurum	-0,036	0,025	-0,135	-1,427	,156	-0,167	-0,131
Rehberlik Servisinin Durumu	-0,052	0,062	-0,080	-0,838	,404	-0,122	-0,078
Yeterlilik	0,718	0,156	0,393	4,600	,000	0,400	0,393

R = 0,450, $R^2 = 0,202$
F = 3,266, p = ,001

Araştırmada incelenen bağımsız değişkenlerin, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulaması düzeylerini yordayıp yordamadığı, yorduyorsa yordayıcılık gücünü hesaplamak amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde değişkenlerin, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulaması puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki verdiği görülmektedir ($R=0,450$, $R^2 =0,202$ $p<.01$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin rehberlik uygulamaları üzerindeki görece önem sırası; öğretmen yeterliliği, öğretmenin sınıfı, mesleki kıdem, sınıf

mevcuttur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece “öğretmen yeterliliği” değişkeninin rehberlik uygulamaları üzerinde pozitif yönde, anlamlı yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerin yordayıcılık gücünün olmadığı anlaşılmaktadır.

4.9. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri İlişki var mıdır?

Tablo 19. İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenleri Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Korelasyon Değerleri

Grup Türü	n	\bar{X}	R
Rehberlik Uygulamaları	309	4,1011	,421**
Öğretmen Yeterlilikleri		3,3363	

** p <.01

İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Ölçekleri’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Örneklem grubunun Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Ölçekleri’nden almış oldukları puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .421**’dir. Araştırmada ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında .42 (p<.01) anlamlı ve orta düzeyde bir korelasyon belirlenmiştir. Rehberlik uygulamaları ölçeğinin geneli üzerinden incelendiğinde, rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterliliği ile en yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu çalışmada gerçekleştirilen araştırma sonucu, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmen sınıfı, mevcudu, öğretmenin mezun olduğu kurum ve okuldaki rehberlik servisinin durumu açısından; bazı değişkenlerle öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özelde bu farklılıklara bakıldığında: araştırmanın birinci bağımsız değişkeni olan cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlilik ve rehberlik uygulamaları puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre bayan öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yeterlilik algısı, tamamen kişinin kendi algısının ürünü olan bir durum olduğundan, özellikle bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek özellikler olan, sosyal becerileri, bireyin kullandığı başa çıkma stratejileri gibi faktörler bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Özellikle öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler hakkındaki yeterlilik düşüncesi meslekleri açısından çok önemlidir. Kişiler arası ilişkilerde kişinin kendisini yeterli görmesinde etkili olabilecek sosyal beceri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bayanların erkeklerden daha yüksek düzeyde sosyal beceri (Deniz, 2002; Deniz ve Hamarta, 2003, s.66), davranışları sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca toplum içerisinde yaşayan bireyin toplumsal faktörlerden de etkilenmemesi düşünülemez. Özellikle toplum içerisindeki bireyin cinsiyet özelliklerinden dolayı karşılaşılabileceği yaşam olayları da bireylerin olumlu veya olumsuz bir benlik saygısına sahip olmasına neden olabilir. Bu durum bireylerin kendi yeterliliklerine bakışını etkileyebilir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasıyla uygun bulunan rehberlik uygulamaları ölçeğinden elde edilen verilere göre; ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarında cinsiyete göre, kadın öğretmenlerin lehinde manidar bir farklılık saptanmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde;

Deniz (1993, s.55) , “Liselerdeki Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Ders Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesini” ni araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bayan sınıf öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri daha fazladır. Diğer değişkenlere göre manidar bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öztürk (1999, s.49) araştırmasında, “Lise Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Algılama Düzeyleri” ni incelemiştir. Bu araştırmada elde edilen bazı sonuçlar: Lisede görevli öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini bütünde algılamaları olumlu yönde çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin algılamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Bozkurt (1998, s.45) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki sınıf öğretmenlerinin ilkökul rehberlik uzmanlarının görevleri konusundaki bilinçlilik düzeylerini incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uzmanının bazı görevlerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri ve hizmetiçi eğitim kursuna katılma durumları arasında manidar ilişkiler saptanmış fakat okuttukları sınıf değişkenine göre manidar bir ilişki saptanmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin “ilkokul rehberlik uzmanının görevleri konusundaki bilgi düzeyleri” cinsiyetlerine ve okuttukları sınıfa göre farklılaşırken mesleki kıdemleri ve hizmetiçi eğitim kursuna katılma durumlarına göre farklılaşmamıştır.

Öğretmenlerin kıdemine göre; yeterlilik puan ortalamaları ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş ve ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, rehberlik uygulamalar ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre; 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 16-20 yıl kıdem düzeyi, 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 21-25 yıl kıdem düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ortalama farkları incelendiğinde sonuçları 21-25 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre rehberlik uygulamalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları bulunmuştur. Özellikle meslek yaşamında kazanılan deneyimler bireylerin yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda kendilerini

daha yeterli hissetmelerine yol açabilir. Bu nedenledir ki öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri arttıkça kendilerini daha yeterli algılayabilirler.

Öğretmenlerin kıdemine göre; yeterlilik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Konuyla ilgili diğer araştırmalar aşağıda belirtilmiştir:

Özdemir (1991, s.75) araştırmasında, psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren resmi ve genel liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri ve bu beklentilerin bazı niteliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerle ilgili elde edilen bulgular:

Öğrenimleri sırasında eğitim formasyonu alan öğretmenlerin, almayanlardan; meslek dersleri ve felsefe öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde rehberlik dersi alan öğretmenlerin, almayanlardan; psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin önemli düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tatlılıoğlu (1999,s.67), “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servislerinden Beklentiler” i incelemiştir. Araştırma bulgularına genel olarak bakıldığında;

Bu araştırma örneğine dahil ortaöğretim okullarında okuyan öğrenciler ile öğretmen ve idarecilerin P.D.R. hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinde P.D.R. Hizmetlerinin öneminin ve gereğinin anlaşılmış olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin PDR hizmetlerine ilişkin beklentileri branşlarına ve mezun oldukları eğitim kurumuna göre farklılık göstermezken mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin (1-5 yıl) rehberlik servisinden beklentilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmamızda da örneklem grubu farklı olmakla birlikte 5 yıl ve daha az tecrübeye sahip öğretmenlerin okullarında yürütülmekte olan rehberlik çalışmalarını 25 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler kadar etkili bulmamaları mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin rehberlikten beklentilerinin daha fazla olduğunu düşündürmektedir.

Öztürk (1999, s.57) araştırmasında, “Lise Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Algılama Düzeyleri” ni incelemiştir. Bu araştırmada elde edilen bazı

sonuçlar şunlardır: Lisede görevli öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini bütünde algılamaları olumlu yönde çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini bütünde algılamalarının meslekte daha kıdemli öğretmenlere göre düşük çıktığı görülmüştür. Öğrenim durumları açısından ise akademik kariyeri fazla olan öğretmenlerin algılamaları diğerlerine göre daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin bütünde algılamaları ile bilgi verme, öğrenciyi tanıma, öğrenci başarısını arttırma, psikolojik danışma yapma ve öğrenciyi izleme işlevlerini yerine getiriliş düzeylerini algılamaları arasında aynı sonuçlara rastlanmıştır.

Öztürk'ün araştırmasına paralel olarak araştırmamızda da sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili görüş ve uygulamaları hakkındaki bazı ifadelerine verdikleri cevapların mesleki kıdem ve mezun olunan kurum değişkenlerine göre mesleki kıdemi fazla ve akademik kariyer süresi az olan öğretmenlerin lehine manidar düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin rehberlik görev ve sorumlulukları hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını ifade ettikleri, görev ve sorumluluklarıyla ilgili ifadelerine ise çoğunlukla katıldıkları gözlenmiştir. Ancak çalıştıkları okullarda yürütülmekte olan rehberlik çalışmalarının yeterince etkili yapıldığını da düşünmemektedirler. Rehberlik çalışmalarının etkili olmasında okul yöneticileri, öğretmenler, rehber öğretmenler ve velilerin rehberlik konusunda bilgili olmaları, ortak görüş ve beklentilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır.

İlkokul müdürlerinin, öğretmenlerinin, ebeveynlerinin ilkökul danışmanının rolleri ve fonksiyonları hakkındaki düşüncelerini incelemek amacıyla Amerika'da yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak danışmanın görevleriyle ilgili 28 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda müdür, öğretmen ve velilerin ölçeklere verdikleri cevapların benzerlik gösterdiği ve danışmanın rol ve fonksiyonlarının büyük bölümüne yüksek oranlarda katıldıkları, ihtiyaç olarak gördükleri saptanmıştır (Miller, 1989, s: 77-85).

Tuzcuoğlu (1995, s.65), tarafından yapılan araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yapılan çalışmaların amacı; ilkokullarda rehberlik

servislerine ihtiyaç olup olmadığı ve ilkokul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin beklediği rehberlik hizmetlerini tespit etmektir.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde, örnekleme oluşturan kişilerin rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yönetici, öğretmen ve velilerin tümü ilkokullarda rehberlik servislerine ihtiyaç bulunduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın ikinci bölümünde rehberlik servisinin yaptığı çalışmaların öğrenciler ve veliler üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen, veli ve öğrenciler rehberlik servisinin yapmış olduğu çalışmaları olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

Onur (1997, s.77) Giresun ili merkezindeki liselerde görevli yönetici, öğretmen ve bu liselerde okuyan öğrencilerin rehberlik anlayışını incelemiştir. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, liselerdeki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin hem genel olarak hem de her bir hizmet alanına yönelik rehberlik anlayışları farklı bulunmuştur. Bu sonuç, liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yeterli derecede ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmadıklarını göstermiştir.

Kalın (1999, s.59) Ankara ili ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin ilköğretimde rehberlik konusundaki görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları aşağıda verilmiştir.

- Rehber öğretmenlerinin çoğunluğunun kullanmakta oldukları meslek unvanı ve statüden memnun olmadıkları saptanmıştır.

- İlçeler arasında fark olmakla birlikte rehber öğretmenler haftalık ders saatleri içinde rehberlik hizmetlerinin uygulanması için de ayrı bir ders saati ayrılması gerektiğini düşünmektedirler.

- Rehber öğretmenlerin bireyi tanıma tekniklerine ilişkin görüşlerinde birbirine yakın yüzdelerle ilk dört sırada bireysel danışma, gözlem, öğretmenin görüşleri ve otobiyografi teknikleri yer almıştır.

- Bilgi toplama ve yayma hizmetlerinde yüzdelerle değerlere bakıldığında, ergenlik dönemi ve özelliklerinin 6. sınıftan, sigara ve zararlı alışkanlıklar konusunun 5. sınıftan, verimli ders çalışma, rehberliğin işlevleri ve tanımı, zamanı

ekonomik kullanma ve kendisi ile barışık olma konularının 4. sınıftan itibaren ele alınması gerektiğinin önerildiği görülmektedir.

- Her sınıf düzeyi için verilebilecek bilgi toplama ve yayma hizmetlerine bakıldığında ise ilköğretimin ilk yıllarında arkadaşlık, olumlu iletişim, okuma alışkanlığı gibi konulara önem verildiği görülürken, 4,5, 6. sınıflarda verimli ders çalışma sosyal becerilerin geliştirilmesi ve zararlı alışkanlıklar konularına önem verildiği, son iki yılda ise mesleki rehberliğe önem verildiği görülmektedir.

- İlköğretim kademesinde velilerinde bazı konularda bilgilendirilmesi gerekliliği rehber öğretmenlerin tamamına yakını tarafından kabul edilmiştir.

- Yerleştirme ve izleme hizmetlerinde toplu dosyaların oluşturulması, muhafaza edilmesi ve üst öğrenim kurumuna gönderilmesi seçeneği ikinci önemli seçenek olarak belirtilmiştir.

- Rehber öğretmenler tarafında oryantasyon hizmetlerinde en etken sınıf 6. sınıf olarak görülmektedir.

Paskal (2001, s.89), araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin, ilköğretim okullarında görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri konusunda bilinçlilik düzeylerini incelemiştir. Elde edilen bulgular ilköğretim okulu müdürlerinin, rehberlik ve rehber öğretmenin görevleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, rehberlik hizmetlerinin okul yönetimine ve eğitime katkısını fark edemediklerini göstermiştir.

Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumuna göre; yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize mezun olunan eğitim kurumunun öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı kurumlardan mezun olan öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın 7. ve son bağımsız değişkeni öğretmenlerin okullarındaki rehberlik servisinin durumuna göre; öğretmen yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize okullarındaki rehberlik servisinin durumunun; öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları

açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı rehberlik servisi durumlarına sahip öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Araştırmamızda öğretmenlerin rehberlikle ilgili ifadelere verdikleri cevapların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine göre manidar düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmamızda daha önce yapılan araştırmalarla örneklem grupları farklı olsa da öğretmenlerin rehberlik çalışmalarının öneminin farkında olmaları, yapılan rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bulunmaması, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerle mesleğe yeni başlamış öğretmenler arasında ve akademik kariyeri fazla olan öğretmenlerle akademik kariyeri az olan öğretmenler arasında manidar farklılıklara rastlanması yönlerinden benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Rehberlik uygulamaları ölçeğinin geneli üzerinden incelendiğinde, rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterliliği ile en yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ile uygulama ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. SONUÇLAR

Bu çalışmada ilköğretim birinci kademe öğretmen rehberlik uygulamaları ölçeği hazırlanmış ve ilköğretim düzeyinde derslere giren öğretmenlerin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenin sınıfı, mevcudu, öğretmenin mezun olduğu kurum ve okuldaki rehberlik servisinin durumu gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak 21 ifadelik öğretmen rehberlik uygulamaları ölçeğinin, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, farklı örneklemeler üzerinden ölçeğin içsel tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin sınanması önerilmektedir.

Bu çalışmada gerçekleştirilen araştırma sonucu, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenin sınıfı, mevcudu, öğretmenin mezun olduğu kurum ve okuldaki rehberlik servisinin durumu açısından; bazı değişkenlerle öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özelde bu farklılıklara bakıldığında: araştırmanın birinci bağımsız değişkeni olan cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlilik ve rehberlik uygulamaları puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre bayan öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yeterlilik algısı, tamamen kişinin kendi algısının ürünü olan bir durum olduğundan, özellikle bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek özellikler olan, sosyal becerileri, bireyin kullandığı başa çıkma stratejileri gibi faktörler bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Özellikle öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler hakkındaki yeterlilik düşüncesi meslekleri açısından çok önemlidir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasıyla uygun bulunan rehberlik uygulamaları ölçeğinden elde edilen verilere göre; ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin

rehberlik uygulamalarında cinsiyete göre, kadın öğretmenlerin lehinde manidar bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmada 3. Bağımsız değişken öğretmenlerin sınıflarının düzeyine göre ise öğretmen yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize sınıf düzeylerinin; öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı sınıf düzeyindeki öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın 4. bağımsız değişkeni öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre öğretmen yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize sınıf mevcutlarının; öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdemine göre; yeterlilik puan ortalamaları ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş ve ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, rehberlik uygulamalar ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre; 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 16-20 yıl kıdem düzeyi, 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 21-25 kıdem düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ortalama farkları incelendiğinde sonuçları 21-25 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre rehberlik uygulamalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları bulunmuştur. Özellikle meslek yaşamında kazanılan deneyimler bireylerin yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine yol açabilir. Bu nedendir ki öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri arttıkça kendilerini daha yeterli algılayabilirler.

Öğretmenlerin kıdemine göre; yeterlilik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumuna göre; yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize

mezun olunan eğitim kurumunun öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı kurumlardan mezun olan öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın 7. bağımsız değişkeni öğretmenlerin okullarındaki rehberlik servisinin durumuna göre; öğretmen yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize okullarındaki rehberlik servisinin durumunun; öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı rehberlik servisi durumlarına sahip öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Araştırmamızda öğretmenlerin rehberlikle ilgili ifadelerine verdikleri cevapların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine göre manidar düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmamızda daha önce yapılan araştırmalarla örneklem grupları farklı olsa da öğretmenlerin rehberlik çalışmalarının önemini farkında olmaları, yapılan rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bulunmaması, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerle mesleğe yeni başlamış öğretmenler arasında ve akademik kariyeri fazla olan öğretmenlerle akademik kariyeri az olan öğretmenler arasında manidar farklılıklara rastlanması yönlerinden benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Rehberlik uygulamaları ölçeğinin geneli üzerinden incelendiğinde, rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterliliği ile en yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

2. ÖNERİLER

İlköğretim kurumlarında birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın elde edilen sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1- Öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek, sosyal beceri, denetim odağı, başa çıkma mekanizmaları, kendini kabul düzeyleri gibi konular yeterlilik algısı konusu ile ilişkilendirilerek incelenebilir.

2- Öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek iş ortamından kaynaklanan nedenler araştırılabilir.

3- Öğretmenlerin yeterlilik algısını ve rehberlik uygulamalarını daha olumlu hale getirmek amacıyla, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda seminerler ve hizmet içi eğitim kurslarına ağırlık verilebilir; özellikle bu seminer ve kurslarda, öğretmenlerin kendileri ile ilgili algılarını güçlendirmek amacıyla sosyal beceri, problem çözme becerisi, olumsuz durum ve duygular ile baş etme gibi konulara ağırlık verilebilir.

4- Bu araştırmada, ilköğretim bölümü birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer araştırmalar ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim bölümü öğretmenleri üzerinde yapılabilir.

5- İlköğretim bölümü öğretmen adayları ile ortaöğretim bölümü öğretmen adayları öğretmen yeterliliklerini kazanmada rehberlik uygulamasının etkisi açısından karşılaştırılabilir.

6- Öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki doğru orantılı bulunduğu için öğretmen yeterliliklerini arttırmak için neler yapılabileceği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akman, Y. (1992). İlköğretimde Rehberliğin Yeri ve Önemi *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara: Sayı: 8.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Aydın, G. (1990). Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Önemi *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt: 1, Sayı: 1.
- Bacanlı, H. (2000). *Sosyal Beceriler Eğitimi, İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.
- Bozkurt, Y. (1998). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Rehberlik Uzmanının Görevleri Konusunda Bilinçlilik Düzeyleri*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Büyükkaragöz, S. Savaş, Muşta, Muammer C., Yılmaz, Hasan ve Önder Pilten. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş Eğitimin Temelleri*, Konya: Mikro Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayınları. 5. Baskı.
- Crowley, A. Jeremiah. (1981) “Worries of elementary school students” *Elementary School Guidance Counseling*. December, s.98.
- Deniz, Z. (1993). “Liselerdeki Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Ders Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine ilişkin Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Deniz, E. M. ve Hamarta, E. (2003). *Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitapçığı. Malatya.

- Doğan, S. (1996). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Meslek Kimliğinin Gelişimi ve Bazı Sorunlar, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt:2 , Sayı: 7.
- Doğan, S. (1998). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kimliği: Gelişmeler ve Sorunlar, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 139.
- Doğan, S. (2000). “*Pratik Bir Sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı*”, Eğitim Yönetimi. Sayı: 21.
- Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkan S. (2000). *Rehberlik Nedir? İlkretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkan, S. (1997). İlkretim ğrencilerinin Rehberlik İhtiyacının Belirlenmesi zerine Bir Araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı: 3.
- Erkan, S. (1992). Kapsamlı Rehberlik Programları, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:116.
- Erkan, S. (2001). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İlgar, M. Zeki (2002). “*Rehberliğin Başlıca Türleri*” *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kalın, ř. (1999). *Ankara İli İlkretim Okullarında görevli Rehber ğretmenlerin İlkretimde Rehberlik Konusundaki Görüşleri*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavcar, C. (2003). *ağdaş Eğitim Sistemlerinde ğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Tekişik Yayıncılık Web Ofset Tesisleri.
- Kaya, A. (2004). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Alkım Kitapevi.
- Kılıcı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kocaoluk, M. ř. , Kocaoluk F. (2000). *İlkretim Programı ve Beş Sınıfın Yıllık Planı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.

- Kuran, K. (2002). *Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi)*. A. TÜRKÖGLÜ (Ed.), Ankara: Mikro Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1992). İlköğretimde Rehberlik *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara, Sayı: 8.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Miller, Dean, G. (1989). "What Roles and Functions Do Elementary School Counselors Have", *Elementary School Guidance and Counseling*, Vol. 24.
- MEB, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 17.4.2001, Sayı: 24376, Resmi Gazete. s.2-23.
- MEB, (2002). Öğretmen Yeterlilikleri, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2004). Örnekleriyle Türkçe Sözlük, c. IV, (4. bsk.), İstanbul: Doğan Ofset A.Ş.
- Muro, J. James, Kottman, Terry. (1995). *Guidance and Counseling in the Elementary and Middle Schools A Practical Approach*. Wisconsin: Brown and Benchmark Publishers.
- Myrick, Robert D. (1997). *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Onur, M. (1997). *Giresun İli Merkez liselerindeki Yönetici, Öğretmen Ve Öğrencilerin Rehberlik Anlayışlarının İncelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Özdemir, İ. Etem. (2000). Okulda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Servisleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 20, Sayı: 2.
- Özdemir, S. ve Yalın H,İ. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özgüven, İ. Ethem. (1990). Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt:1 , Sayı: 1.
- Özgüven, İ.Ethem. (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özoğlu, Süleyman, Ç. (1997). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:181.

- Öztürk, A. (1999). *Lise Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Algılama Düzeyleri*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Paskal, K. (2001). “*İlkokul Yöneticilerinin (İlköğretim Okulu Müdürlerinin) Bu Okullarda Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin Görevleri ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Bilinçlilik Düzeyleri*”. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Schank, Fredrick A. (1982). *Bibliotherapy as an elementary school counseling tool*, Elementary School Guidance and Counseling. February.
- Sünbül, Ali M.ve Arslan, C. (2006). *Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:2, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Basım Evi, s. 219.
- Tan, H. (1998). Cumhuriyet Eğitimimizin 75. Yılı ve Kesintisiz 8 Yıllık Temel Eğitimin Getirileri. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 139.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tatlıhoğlu, K. (1999). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servisinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- T.C. M.E.B. (1996). Onbeşinci Milli Eğitim Şurası. Ankara: M.E.B. Basımevi.
- TDK, (1998). Türkçe Sözlük, c.II, (9. Bsk.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Tuzcuoğlu, N. (1994). “İlkokullarda Rehberlik Çalışmaları”, *Çağdaş Eğitim*, s.31-33.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). *İlkokullarda Rehberlik Servislerinden Beklentiler ve Rehberlik Servisinin Öğrenciler Üzerine Etkisi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Ültanır, E. (1998). 2000’li yıllara Girerken Ülkemiz Eğitim Kurumlarında Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Gelişiminde Alınan Kararların Önem ve Etkileri, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 139.
- Yeşilyaprak, B. (1998). Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Açısından Rol ve İşlevleri, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 144.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VIII. 5 Yıllık Kalkınma Planı, (2001). Ankara.

EKLER

EK 1	: Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okulların Listesi.....	87
EK 2	: Ölçekler.....	88
EK 3	: Araştırma İzni	91

EK 1 : Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okulların Listesi**UŞAK MERKEZDEKİ İLKÖĞRETİM OKULLARIN LİSTESİ**

Sıra No	ADI	
1	AHMET ALİ AŞCI	İ.Ö.O
2	ATATÜRK	İ.Ö.O
3	AYBEY	İ.Ö.O
4	AYDIN TURAN	İ.Ö.O
5	BEDRİYE-KADİR UYSAL	İ.Ö.O
6	BESİM ATALAY	İ.Ö.O
7	BİREYLÜL	İ.Ö.O
8	CUMHURİYET	İ.Ö.O
9	DİKİLİTAŞ	İ.Ö.O
10	ERGENEKON	İ.Ö.O
11	EŞE-HALİL ERDOĞDU	İ.Ö.O
12	FATİH	İ.Ö.O
13	GANİME OZADAM	İ.Ö.O
14	GAZİ M.KEMAL	İ.Ö.O
15	H.ZIYA USAKLIGIL	İ.Ö.O
16	HASAN HİLMİ	İ.Ö.O
17	HASİBE-MAZHAR GÜRBÜZ	İ.Ö.O
18	KARAAGAÇ	İ.Ö.O
19	KURTULUŞ	İ.Ö.O
20	MALKOÇOĞLU	İ.Ö.O
21	MEHMET AKİF ERSOY	İ.Ö.O
22	MEHMET-SADIK BOZ	İ.Ö.O
23	MEHMET SESLİ	İ.Ö.O
24	MEHMETÇİK	İ.Ö.O
25	MİLLİ EGEMENLİK	İ.Ö.O
26	MUZAFFER MERT	İ.Ö.O
27	NİHAT DÜLGEROĞLU	İ.Ö.O
28	NURİ ŞEKER	İ.Ö.O
29	ÖMER BEDRETTİN UŞAKLI	İ.Ö.O
30	ÖZDEMİRLER	İ.Ö.O
31	TİMUR ERTURK	İ.Ö.O
32	TURHAN AKÇAY	İ.Ö.O
33	UĞUR SERDAROĞLU	İ.Ö.O
34	VALİ ALİ FUAT GÜVEN	İ.Ö.O
35	YAŞAR AKAR	İ.Ö.O
36	23 NİSAN	İ.Ö.O

EK2: Ölçekler

Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeği

Değerli meslektaşım;

Bu ölçek, “İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler bilimsel amaçla kullanılacağından **adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur**. Sizden istenen, soruları samimi bir şekilde cevaplamanızdır. İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Pınar TEREKECİ
Uşak Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Sorularla ilgili parantezlerden size uygun gelen seçeneğin başındaki parantezin içine çarpı işareti (X) koyunuz.

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız

.....

3. Sınıf öğretmenini olduğunuz sınıf

() 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf () 5. Sınıf

4. Sınıf Mevcudunuz

() 20 ve daha az
() 20- 30
() 30-40
() 40-50
() 50 ve üzeri

5. Mesleki Deneyim

() 5 yıl ve daha az
() 6-10 yıl
() 11-15 yıl
() 16-20 yıl
() 21-25 yıl
() 26 yıl ve üstü

6. Mezun Olduğunuz Eğitim Kurumu

() Eğitim enstitüsü (2 yıl)
() Eğitim enstitüsü (3 yıl)
() Eğitim yüksekokulu (2 yıl)
() Fen edebiyat fakültesi
() Eğitim fakültesi
() Yüksek lisans
() Doktora
() Diğer

7. Okulunuzda rehberlik servisi bulunuyor mu?

() Bulunuyor.
() Bulunmuyor.
() Görevlendirme ile haftada bir gün bulunuyor.

Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları		Bana Hiç Uymuyor	Bana Çok az Uyuyor	Bana Biraz Uyuyor	Bana Uyuyor	Bana Tamamen Uyuyor
<p>Değerli meslektaşım, Aşağıda sizlerin rehberlikle ilgili uygulamalarınıza yönelik sorular yer almaktadır. Her ifadenin karşısında o ifadeye katılma düzeyinizle ilgili seçenekler bulunmaktadır. Düşüncelerinizi Bana Tamamen Uyuyor ile Bana Hiç Uymuyor arasında size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek ifade etmeniz istenmektedir. Lütfen her maddeyi cevaplandırınız.</p>						
1	Öğretim yılı başında sınıfımda uygulamayı düşündüğüm rehberlik çalışmalarını planlıyorum.					
2	Sınıf öğretmeninin rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum.					
3	Okula yeni gelen öğrencilere okulu ve çevresini tanıtıyorum.					
4	Öğrencilerimin rehberlik ihtiyaçlarını belirleyerek, bunlara ilişkin çalışmaları yürütüyorum.					
5	Öğretim etkinliklerinde öğrencilerimin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini tanımalarına yönelik etkinlikler yapıyorum.					
6	Öğrenci kişisel gelişim dosyalarını düzenli ve etkili olarak dolduruyorum.					
7	Öğrencilerimi ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda, eğitici kol faaliyetlerine yönlendiriyorum.					
8	Öğrencilerime verimli ders çalışma yolları hakkında bilgi veriyorum.					
9	Öğrencilerim için çeşitli sınıf rehberlik etkinlikleri uyguluyorum.					
10	Okuldaki sosyal etkinlikleri öğrencilerime duyuruyor ve bu etkinliklerle ilgili olarak onları bilgilendiriyorum.					
11	Öğrencilerimin yaş grubuna/düzeyine uygun bireyi tanıma tekniklerini uyguluyorum.					
12	İstenmeyen öğrenci davranışları için sorunun kaynağını bulma ve giderilmesine yönelik çalışmalar yürütüyorum.					
13	Bireyi tanıma teknikleriyle elde ettiğim sonuçları, etik ilkeler çerçevesinde ,öğrencilerimle paylaşıyorum, onlara bilgi veriyorum.					
14	Öğrencilerimin meslekleri tanımaları amacı ile; iş yeri ziyareti, meslek adamlarını sınıfa davet, meslekler panosu hazırlanması , vb. çalışmalar yürütüyorum.					
15	Öğrenci velileriyle gerektiğinde bireysel görüşmeler yapıyorum.					
16	Eğitim, iletişim, verimli çalışma, gelişim özellikleri vb. konularda velilere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenliyorum.					
17	Yıl sonunda uyguladığım rehberlik çalışmalarını değerlendirerek, sonraki yıllara yönelik ihtiyaçları belirleyen bir rapor hazırlıyorum.					
18	(Rehberlik servisi yoksa cevaplamayınız.) İhtiyaç duyan öğrencileri belirleyerek bunları rehberlik servisine yönlendiriyorum.					
19	(Rehberlik servisi yoksa cevaplamayınız.) Sınıf rehberlik çalışmalarımı okul rehberlik servisi ile işbirliği içinde yürütüyorum.					
20	(Kaynaştırma öğrenciniz yoksa cevaplamayınız.) Kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik eğitim faaliyetlerini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda düzenliyorum.					
21	(Kaynaştırma öğrenciniz yoksa cevaplamayınız.) Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin velilerine yönelik aile katılımı etkinlikleri (Bilgi verme, toplantılar, vb.) düzenliyorum.					

Öğretmen Yeterlilik Ölçeği						
Bu bölümde öğretmen yeterlilik ölçeği bulunmaktadır. Düşüncelerinizi Kesinlikle Katılıyorum ile Kesinlikle Katılmıyorum arasında size uygun bölümü (X) şeklinde işaretleyerek ifade etmeniz istenmektedir. Lütfen her bir maddeyi cevaplandırınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrenci normal başarısının üstünde bir başarı gösterdiğinde, çoğu zaman bu, öğretmenin biraz daha çaba sarf etmesindedir.					
2	Öğrencinin sınıfında bulunduğu sürenin öğrenci üzerindeki etkisi öğrencinin ev ortamının öğrenci üzerindeki etkisinden azdır.					
3	Bir öğrencinin öğrenme kapasitesi, o öğrencinin anne-babası ile ilgili faktörlerle doğrudan ilişkilidir.					
4	Eğer öğrenciler evlerinde gerekli disiplini alamazlarsa, muhtemelen okulda da disipline edilemezler.					
5	Öğrencilerimin sahip oldukları pek çok öğrenme problemleri ile başa çıkma konusunda eğitim almadım.					
6	Öğrencilerimden birinin verilen bir ödevle ilgili problemleri olduğu zaman, öğrencinin öğrenme düzeyine uyarlamada sık sık zorluklar yaşıyorum.					
7	Bir öğrenci, seviyesinin üzerinde not aldığı zaman; bunun nedeni, benim o öğrenci için daha iyi öğrenme yöntemleri bulmamdır.					
8	Gerçekten çaba sarf ettiğim zaman, en zor öğrencilere dahi öğretim verebilirim.					
9	Öğrencinin ev ortamının öğrenci başarısı üzerinde çok fazla etkisi olduğundan benim başarabileceğim oldukça sınırlıdır.					
10	Öğrenci başarısı ile ilgili tüm faktörler göz önüne alındığı zaman öğrenci başarısı üzerinde öğretmenlerin çok fazla bir etkisi yoktur.					
11	Öğrencilerin aldıkları notlarda yükselme olduğu zaman; bunun nedeni, öğretmenlerin daha etkili öğretim yöntemleri bulmalarındır.					
12	Öğrenci öğretilen bir kavramı veya konuyu hızlı bir şekilde öğrenirse; bunun nedeni, öğretmenin o kavramı veya konuyu öğretmedeki gerekli basamakları ve süreçleri biliyor olmasıdır.					
13	Eğer anne- babalar çocuklarının başarısı için daha fazla çaba harcarsalarsa öğretmenler de daha fazla çaba gösterebilirler.					
14	Eğer öğrencilerden biri bir önceki dersle ilgili bilgileri hatırlayamazsa, bir sonraki derste o öğrencinin hatırlama becerilerini arttırmak için gerekli yöntemleri bilirim.					
15	Ev ortamının öğrenci üzerindeki olumsuz etkisi, iyi bir okul eğitimi ile etkisiz hale getirilebilir.					
16	Öğrencilerden biri sınıf düzenini bozucu davranışlar gösterirse, öğrenciyi olumlu yönde yönlendirecek bazı yöntemleri bilirim.					
17	İyi bir öğretim becerisine sahip öğretmen bile, çoğu öğrenciye çeşitli konuları öğretmede başarılı olamayabilir.					
18	Öğrenci verilen bir ödevi yapmazsa veya sınavdan başarılı olamazsa; verilen ödevin veya yapılan sınavın öğrenci için zorluk derecesini doğru bir şekilde değerlendirebilirim					
19	Eğer gerçekten çok çaba sarf edersem, ulaşılması zor veya motivasyonsuz öğrencilere bile öğretim verebilirim					
20	Öğrenci başarısı düşünüldüğü zaman, öğretmen gerçek anlamda pek bir şey yapamaz. Çünkü öğrencinin öğrenme motivasyonu ve çalışması çoğunlukla öğrencinin ev ortamına bağlıdır, diye düşünürüm.					
21	Aldığım öğretmenlik eğitimim ve/veya deneyimim, etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri bana sağladı.					

EK 3. Araştırma İzni

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.08.4.MEM.4.64.00.09/019-
KONU : Araştırma İzni

5210

20 04 2009

UŞAK ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İLGİ : a) 10/01/2008 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-16 /92 sayılı yazısı.

b)09/04/2009 tarih ve B.30.2.UŞK.0.41.00.00-605.01/ 193 sayılı yazınız.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (a) yazılarında istinaden İlimiz Merkez ve İlçelerde yapılacak olan tez,anket ve araştırma çalışmaları sadece bir İli kapsıyorsa bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli izini verilmesi gerekmektedir denildiğinden Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığına ilgi (b) yazınız ile baş vurduğunuz Rektörlüğünüzdeki Yüksek Lisans Öğrencisi Pınar TEREKECİ ile ilgili tez anket ve araştırma ile ilgili formları Müdürlüğümüze gönderilmiştir.

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (a) yazılarında istinaden Rektörlüğünüzdeki İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Pınar TEREKECİ "İlköğretimde Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" Konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin formlarının Müdürlüğümüz Araştırma Destek Koordinatörü ve Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından inceleme yapılarak İlimizde bulunan İlköğretim okullarında anket çalışması ile ilgili komisyonumuz tarafından uygun görülmüştür.

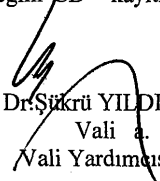
İlimizde bulunan İlköğretim Okullarında anket uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (b) Yönergenin 5. maddesi (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğini CD ' kayıtlı olarak müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

EKLER :

EK-1 : Onay (1 sayfa)

EK-2 : Anketi Formu (1 adet 3 sayfa)


Dr.Şükrü YILDIRIM
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü
UŞAK

Tel : 0 276 223 40 54
Faks : 0 276 227 39 35

E-posta : istatistik64@meh.gov.tr
int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>

DANISMA
444 0 632
H A T T I

EĞİTİM
%100
DESTEK

T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

17 04 2009

SAYI : B.08.4.MEM.4.64.00.09/019- 5081
KONU : Araştırma İzni

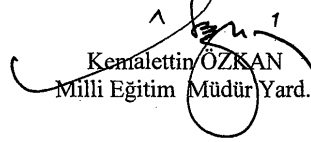
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

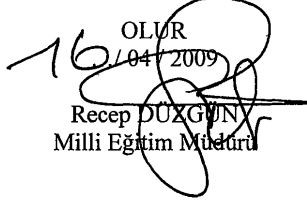
- İLGİ : a) 13/04/2004 tarih ve B.08.0.APK.0.03.02/1198 sayılı Genelge (2004/32)
b) 05/03/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı Yönerge
c) 13/01/2009 tarih ve B.08.4.MEM.4.64.00.09-500/00519 sayılı Olur.

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) yazılarına istinaden İlimiz Merkez ve İlçelerinde yapılacak olan tez ,anket ve araştırma çalışmaları sadece bir ili kapsıyorsa bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından izin verilmesi gerektiğinden İlgi (c) olurumuzla Araştırma Destek Koordinatörü ve Araştırma Değerlendirme Komisyonu kurulmuştur.

Aşağıdaki adı , soyadı ve unvanı yazılı kişilerin İlimiz Merkez İlçelerde tez ,anket ve araştırma çalışmaları ile ilgili komisyon tarafından gerekli inceleme yapılmış olup yapılan inceleme sonucunda tez ,anket ve araştırma çalışmaları Komisyonumuz tarafından uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ve teklif ederim.


Kemalettin ÖZKAN
Millî Eğitim Müdür Yard.


OLUR
16/04/2009
Recep DÜZGÜN
Millî Eğitim Müdürü

Adı -Soyadı :
Pınar TEREKECİ

Unvanı :
Öğretmen

Millî Eğitim Müdürlüğü
UŞAK

Tel : 0 276 223 40 54
Faks : 0 276 227 39 35

E-posta : istatistik64@meb.gov.tr
int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>

DANISMA
444 0 632
H A T T I

EĞİTİM
%100
DESTEK