

**T.C.**

**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**10. SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARINA  
ULAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Meral Ayyıldız**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI**

**Düzce**

**Mayıs, 2018**

## ÖNSÖZ

Eğitim bir toplumun gelişiminde rol alan temel yapı taşlarından biridir. Çağdaş bir toplum bireyi merkeze alan bir eğitim yaklaşımını gerektirmektedir. Bu noktada eğitimin öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik boyutu karşımıza çıkmaktadır. Rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde verilebilmesinde program önemli bir yere sahiptir. Rehberlik hizmetlerinin tüm bireylere ulaşmasını sağlayan sınıf rehberlik programı rehberlik hizmetlerinin ayrılmaz bir ögesidir.

Araştırmada 10. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın rehberlik programının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar yanımda olan, bilgilerini esirgemeyen, bıkmadan usanmadan sorularımı cevaplayan tez danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI'ya çok teşekkür ederim.

Anketimin geliştirilmesi noktasında desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Filiz EVRAN ACAR'a içtenlikle teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimine başlarken, devam ederken ve tez döneminde her zaman yanımda olan, yapabileceğimi hissettiren ve beni cesaretlendiren canım annem Sezgin AYYILDIZ'a, canım babam Metin AYYILDIZ'a ve ağabeyim Vural AYYILDIZ'a çok teşekkür ederim. Zorlu çalışma döneminde her zaman sabırla yanımda olan, her daim yüreklendiren ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Ahmet DEMİRBAŞ'a çok teşekkür ederim.

Meral AYYILDIZ

## ÖZET

### 10. SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARINA ULAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

**AYYILDIZ, Meral**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI**

**Mayıs 2018, xii+168**

Araştırmada 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri, anne ve babanın eğitim durumları değişkenleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli benimsenmiştir.

Öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir. Anket 51 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ankettir. Ayrıca kişisel bilgileri elde etmek için demografik bilgileri içeren anket-1 ve 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ilişkin öğrenci görüşlerini içeren anket-2 formu uygulanmıştır.

Araştırma Düzce il merkezinde bulunan dokuz farklı ortaöğretim okulunda öğrenim gören 573 10. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin 10. sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına genel olarak ulaştıkları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre 38 madde de 10. sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına ulaşma noktasında anlamlı bir farkın olduğu ve anlamlı farkın tamamının kızlar lehine olduğu görülmektedir. 10. sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına ulaşma noktasında okul türü değişkenine göre fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yerleşim yeri değişkenine göre sadece iki maddede anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre baba eğitim durumu, anne eğitim durumuna göre 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ilişkin öğrenci görüşlerini daha fazla etkilediği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Rehberlik programı, program geliştirme, rehberlik hizmetleri.

## ABSTRACT

### STUDENT VIEWS ON THE LEVEL OF ACCESSIBILITY TO THE 10th GRADE GUIDANCE PROGRAM ACQUIREMENTS

AYYILDIZ, Meral

Master, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Dr. Lecturer Ahmet SAPANCI

May 2018, xii+168

It was aimed to determine student opinions about the level of attainment of the acquirements of the 10th class guidance program in the research. The opinions of the students were examined in terms of gender, type of school, settlement location, educational status of the parents. The survey model was used.

A questionnaire was developed to identify student views. The questionnaire is a five-point Lichert-type questionnaire consisting of 51 items. In addition, to obtain certain information, questionnaire-1 for demographic information and questionnaire-2 for students' opinions on the 10th class guidance course were applied.

The research was conducted on 573 student enrolled in 9 different secondary schools located in Düzce city center.

According to the results of the research, it is seen that the 10th grade students reach to the guidance program acquirements in general. According to the gender variable, 38 items showed a meaningful difference at the point of reaching the guidance program acquirement and it is seen that all of the meaningful difference is in favor of the girls. At the point of reaching the acquirements of guidance program, it is seen that there is a meaningful difference in favor of the students in science education according to the type of school type. It is determined that there is a meaningful difference in only 2 items according to the settlement variable. According to the results of the research, it is seen that the fathers' educational situation influenced the student views on the acquirements of 10th class guidance program more according to the education level of the mothers'.

**Key Words:** Guidance curriculum, curriculum development, guidance services.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
1.BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	7
1.1.1.Alt Problemler.....	7
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6.Tanımlar.....	10
1.6.1. Rehberlik.....	10
1.6.2. Psikolojik Danışma.....	10
1.6.3. Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen).....	10
1.6.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri.....	10
1.6.5. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi.....	11
1.6.7. Öğrenci Kişilik Hizmetleri.....	11
2. BÖLÜM.....	12
LİTERATÜR.....	12
2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Nedir?.....	12
2.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Gerekliliği ve Önemi.....	15
2.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Amacı.....	17
2.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın İlkeleri.....	19
2.5. Rehberlik Hizmet Alanları.....	22
2.5.1. Bireyi Tanıma.....	22
2.5.2. Psikolojik Danışma Hizmeti.....	23

2.5.3. Oryantasyon Hizmeti.....	24
2.5.4. Bilgi Toplama ve Yayma Hizmeti.....	24
2.5.5. Konsültasyon .....	25
2.5.6. Yöneltilme ve Yerleştirme.....	25
2.5.7. İzleme ve Değerlendirme.....	25
2.6. Rehberliğin Türleri.....	26
2.6.1. Problem Alanlarına Göre Rehberlik.....	27
2.6.1.1. Eğitsel Rehberlik Hizmetleri.....	27
2.6.1.2. Mesleki Rehberlik Hizmetleri.....	29
2.6.1.3. Kişisel Rehberlik Hizmetleri.....	32
2.6.2.Eğitim Kademelerine Göre Rehberlik.....	33
2.6.2.1 Okulöncesi Dönemde Rehberlik Hizmetleri.....	35
2.6.2.2. İlköğretimde Rehberlik Hizmetleri.....	36
2.6.2.3. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetleri.....	38
2.6.2.4. Yükseköğretimde Rehberlik Hizmetleri.....	39
2.7. Tarihsel Gelişim.....	40
2.7.1. Rehberliğin Türkiye’deki Gelişimi.....	41
2.8. Program Geliştirme ve Rehberlik Programı Hazırlama Süreci.....	44
2.8.1. Program Geliştirme.....	44
2.8.1.1. Öğretim .....	44
2.8.1.2. Eğitim.....	44
2.8.1.3. Eğitim Programı.....	45
2.8.2. Rehberlik Programı Hazırlama Süreci.....	47
2.9. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Program Modelleri.....	48
2.9.1. Servis (Hizmetler) Modeli.....	48
2.9.2. Süreç Modeli.....	48
2.9.3. Görevler Modeli.....	48
2.9.4. Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı.....	49
2.9.4.1. Programın Vizyonu.....	51
2.9.4.2. Programın Genel Amaçları.....	51
2.9.4.3. Programın Yapısı.....	51
2.9.4.4. Okul Müdürünün Görevleri.....	53

2.9.4.5. Müdür Yardımcılarının Görevleri.....	54
2.9.4.6. Psikolojik Danışmanın Görevleri.....	54
2.9.4.7. Sınıf Rehber Öğretmeninin Görevleri.....	56
2.10. Yapılan Araştırmalar.....	56
2.11. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	61
3. BÖLÜM.....	65
YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırmanın Modeli.....	65
3.2. Evren ve Örneklem.....	66
3.3. Veri Toplama Araçları.....	70
4.3. Verilerin Analizi.....	72
4. BÖLÜM.....	75
BULGULAR.....	75
4.1. 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75
4.2. 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	88
4.3. Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	101
4.4. Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	103
4.5. 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	114
4.6. Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
5. BÖLÜM.....	136
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	136

5.1. Sonuçlar.....	136
5.1.1. 1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	136
5.1.2. 2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	141
5.1.3. 3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	144
5.1.4. 4. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	148
5.1.5. 5. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	149
5.1.6. 6. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	151
5.2. Öneriler.....	154
6. BÖLÜM.....	157
KAYNAKÇA.....	157
7. BÖLÜM.....	169
EKLER.....	169
Ek 1. 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları.....	169
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	171
Ek 3. Anket Formu.....	172
Ek 4. Araştırma İzni.....	175



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışma İlişkisi.....13

Şekil 2.2. Rehberliğin Amaçları ve Alt Amaçları.....18



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.</b> Rehberliğin Türleri.....	27
<b>Tablo 2.2.</b> Mesleki Gelişim Süreci.....	31
<b>Tablo 2.4.</b> Rehberlik Programı Kazanımlarının Sınıf Düzeyine ve Yeterlik Alanlarına Göre Dağılımı.....	53
<b>Tablo 3.1.</b> Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	67
<b>Tablo 3.2.</b> Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımları.....	67
<b>Tablo 3.3.</b> Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	68
<b>Tablo 3.4.</b> Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı.....	68
<b>Tablo 3.5.</b> Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	69
<b>Tablo 3.6.</b> Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	69
<b>Tablo 3.7.</b> 5’li Likert Tipi Anketin Katılım Derecelerine Göre Puan Aralıkları.....	73
<b>Tablo 4.1.</b> Öğrencilerin Eğitsel Başarı Yeterlik Alanında 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	75
<b>Tablo 4.2.</b> Öğrencilerin Kendini Kabul Yeterlik Alanında 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	76
<b>Tablo 4.3.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kişiler Arası İlişkiler Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	78
<b>Tablo 4.4.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Aile ve Toplum Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	82
<b>Tablo 4.5.</b> Öğrencilerin Güvenli ve Sağlıklı Hayat Yeterlik Alanında 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	83
<b>Tablo 4.6.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin	

Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	84
<b>Tablo 4.7.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Eğitsel Başarı Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılık Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	88
<b>Tablo 4.8.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Kendini Kabul Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	90
<b>Tablo 4.9.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kişiler Arası İlişkiler Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri .....	91
<b>Tablo 4.10.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Aile ve Toplum Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri .....	94
<b>Tablo 4.11.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Güvenli ve Sağlıklı Hayat Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri .....	95
<b>Tablo 4.12.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	97
<b>Tablo 4.13.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel Başarı Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri .....	101
<b>Tablo 4.14.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kendini Kabul Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	102
<b>Tablo 4.15.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kişiler Arası İlişkiler Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	105
<b>Tablo 4.16.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Aile ve Toplum Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	108
<b>Tablo 4.17.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Güvenli ve Sağlıklı Hayat Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri .....	110
<b>Tablo 4.18.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne	

Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri .....	111
<b>Tablo 4.19.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	113
<b>Tablo 4.20.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kendini Kabul Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	115
<b>Tablo 4.21.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Güvenli ve Sağlıklı Hayat Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	116
<b>Tablo 4.22.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri...	117
<b>Tablo 4.23.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel Başarı Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	123
<b>Tablo 4.24.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kendini Kabul Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri .....	124
<b>Tablo 4.25.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kişiler Arası İlişkiler Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	125
<b>Tablo 4.26.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Güvenli ve Sağlıklı Hayat Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri.....	130
<b>Tablo 4.27.</b> Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri...	131

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Geçmişten bu yana hızla gelişen ve gelişimi devam eden bilim ve teknoloji, eğitim sistemini etkilemektedir. Eğitim sisteminde ortaya çıkan bu değişim toplum sisteminde de değişimi kaçınılmaz kılmaktadır (Kılıç, 2010: 1). Toplumdaki değişimler insan ilişkilerini ve değer yargılarını da etkilemektedir. Bireyin tüm bu değişimlere uyum sağlayabilmesi için daha iyi bir eğitim alması gerekir (Özgüven, 2007: 2).

Değişen toplum yapısı ve eğitim sistemi ile birlikte toplumun ihtiyaç duyduğu insan modeli de farklılaşmakta, aynı zamanda eğitimin işlev ve amaçları da değişmektedir (Kılıç, 2010: 1). Bu bağlamda eğitim sistemi değişimin gerektirdiği insan modelini yetiştirmede etkili olmalıdır (Yeşilyaprak, 2007: 18). Ortaya çıkan bu değişim ve gelişmeler sonucunda sağlıklı bir birey olabilmenin önemi artmaktadır (Poyraz, 2007: 1)

Çağdaş ve demokratik toplumlarda eğitimin genel amacı; topluma sağlıklı bir şekilde uyabilen, sürekli öğrenme isteği ve kendini geliştirme çabası içerisinde olan, problemlerle başa çıkabilme yeteneğine sahip, edindiği bilgiyi kullanabilen, bununla birlikte farklı düşünce ve görüşlere hoşgörü ile bakabilen demokratik kişilik özelliklerine sahip, beden ve ruhen sağlıklı kişiler yetiştirmektir (Poyraz, 2007: 1, Kılıç, 2010: 1, Saltan, 2014: 1). Ayrıca öğrencilerin bedensel ve duygusal olarak gelişmiş ve topluma aktif uyum sağlayabilen, mutlu ve üretken kişiler olarak yetişmelerine yardım etmektir (Yeşilyaprak, 2007: 2-3). Öyleyse, çocuğa iyi davranışlar kazandırmak, hayatı başkalarıyla paylaşmasını öğretmek, kendi kültür değerlerini ve inancını yaşayabilmesini sağlamak, onları sağlam karakterli, kişilikli

ve bilgili yetiştirmek, özgür ve bağımsız yaşamanın hazzını tattırmak gibi unsurların hepsi de eğitim faaliyetlerinin içindedir ki, toplumların sağılıklı devamı için de ilk önemsenmesi gereken durum budur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde en büyük sorumluluk, eğitim sisteminin önemli parçası olan okullardadır (Özoğlu, 2007: 15). Okullar eğitim sistemimizin önemli parçası olmakla birlikte önemli oranda gence kolay bir şekilde ulaşmamızı sağıladığı için önemli toplumsal müdahale araçları olarak kabul edilebilir (Steinberg, 2007: 224). Okul, genç kuşaklara verilmek istenen bilgi ve becerileri sistemli ve düzenli bir şekilde uzman kişiler tarafından verilen toplumsal bir sistemdir (Tan, 2000: 2). Tüm bu değişim ve gelişmeler eğitimdeki bireysel farklılıklar kavramını da önemli hale getirmiştir. Okullardaki öğretim ve yönetim faaliyetlerinin bireyi bir bütün halinde geliştirmede yeterli olmadığı gözlenmiştir (Gündüz, 2011: 4-5). Eğitimde amaç bireyin sadece zihinsel olarak geliştirilmesi değil, bio-psikososyal bir varlık olarak tüm yönleriyle geliştirilmesidir. Bu sebeple eğitim ve öğretimin bütün boyutuna öğrenci kişilik hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışma da eklenmiştir (Uludağ-Tüfekçi, 2011: 1). Öğrenci kişilik hizmetleri bu eksik kalan yönleri tamamlamak amacıyla eğitim sisteminde yerini almıştır (Gündüz, 2011: 4-5).

Öğrenci kişilik hizmetleri okulda öğrenciye, öğretim çalışmalarından ayrı, sınıf öğretimi dışında sağılanan ve öğrencinin duygusal, sosyal, fiziksel yönden bir bütün olarak sağılıklı bir şekilde gelişmesine yardım eden hizmetleri kapsar (Altıntaş, 2004: 3). Öğrenci kişilik hizmetlerinin bünyesinde sağılık hizmetleri, sosyal yardım hizmetleri, özel eğitim ve özel yetiştirme hizmetleri, sosyal ve kültürel hizmetler ve son olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yer almaktadır (Çetinkaya, 2007: 2).

Okullarda öğrenci kişilik hizmetleri içinde yer alan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri eğitim-öğretim kademeleri içerisinde psikolojik danışma, bireyi tanıma, oryantasyon, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme, konsültasyon (müşavirlik) ve sevk hizmetlerinin yürütüldüğü birimler olarak karşınıza çıkmaktadır

(Ulusoy, 2013: 1). Çetinkaya (2007: 3) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bünyesine sevk hizmetleri yerine 'araştırma ve değerlendirme', 'izleme ve değerlendirme', 'çevre ve aile ile ilişkiler' bölümlerini eklemiştir.

Değişen insan ve eğitim programlarının yanında okullarda rehberliği zorunlu kılan etmenler arasında okullaşma oranının artması sonucu, eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrenci sayısında belirgin artışların olması, öğrencilerin okula uyum sorunları, gelişim döneminin özelliğinden kaynaklanan sorunlar, geleceğe dönük karamsar bakış açısı, değişen aile yapısı, kültürel farklılıkların artması, cep telefonu, internet gibi teknolojik araçların gelişimi ve gelişme bağlı olarak çocukların ve gençlerin kendilerine sanal bir ortam oluşturmaya başlamaları, çocuk ve gençlerin uyuşturucu, şiddete yönelmesi, okula devamsızlık gibi problemlerindeki artış, boş vakitlerin nasıl değerlendirilmesi gerektiği, insan varlığına verilen değer, inanç ve değer hükümleri, iş seçmenin önemi gibi etmenler sayılabilir (Güvendi, 2000: 48; Ültanır, 2005: 103-104; Özoğlu, 2007: 78-79; Yeşilyaprak, 2009: 195-196).

Tüm bunlarla birlikte okul vandalizmi adı verilen hırsızlık, okul araç-gereçlerine zarar verme, okuldaki zorbalık, intihar ve okul devamsızlıklarındaki artış gibi olumsuz tutum ve davranışların giderek artması çağdaş eğitim sisteminde psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin hizmetlerine duyulan talebi giderek arttırmaktadır (Ültanır, 2005: 103).

Ayrıca artan okul sayıları, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çeşitlenmiş okul tipleri, temel eğitim süresinin artması, bilgiye ulaşmanın kolaylığının yanı sıra; öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemiyle birlikte gençlerin mesleksel yönelimlerine uygun olan eğitsel yönlendirme hizmetlerine duyulan gereksinimlerinin arttığı görülmektedir. Çocuğun ruh sağlığının olumlu yönde gelişmesi, onun okuldaki başarısını olumlu etkilemektedir. Tüm bu nedenler hayatın her kademesinde olduğu gibi okullarda da psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini ihtiyacın ötesinde bir zorunluluk haline getirmiştir (Altıntaş, 2004: 2; Ulusoy, 2013: 1).

Artan kriz durumları düşünülünce alkol, uyuşturucu, intihar, istismar v.b. gibi durumlarla karşılaşmadan önce, çocuk ve gençlerin yaşam mücadeleleriyle başa çıkabilmeleri için, onların erken yaşlardan itibaren aileleri, okul öğretmenleri ve psikolojik danışmanları tarafından desteklenmeleri gerekmektedir (Ültanır, 2005: 104).

Bir gereklilikten doğan, bireyi temel alan ve bireylerin içinde bulunduğu ruhsal sıkıntılardan kurtulmalarına yardım etmek için bazı uzman grupları öne çıkarmışlardır. Bu uzman gruptan biri psikolojik danışmanlardır. Bu uzmanlar koruyucu, önleyici, iyileştirici ve geliştirici işlevleri ile bireylere profesyonel yardım sunmaktadırlar (Pamuk ve Yıldırım, 2016: 6). Çocuklara ve gençlere gerek rehberlik gerek psikolojik yardım sunma açısından okullarda ve eğitim-öğretimin her kademesinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Altınkaynak, 2013: 1-2).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile diğer öğrenci kişilik hizmetlerini olması gerektiği gibi sunabilmek ve öğrencilerin gelişmelerine ve kendini gerçekleştirmelerine yardımcı olabilmek için öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımaya ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2004: 139-140). Çocuklarının ilgi ve yeteneklerinden habersiz veliler onların hayatlarını şekillendirmesinde ilgi ve yeteneklerinden uzak taleplerle çocukların hayatlarının memnun olmayacakları şekilde devam etmesine sebep olmakta ya da çocuklarını tam anlamıyla tanımadan, çocuklarının ne hissettiklerinin farkında olmadan yanlış yönlendirmelerde bulunabilmektedirler (Ulusoy, 2013: 4).

Kuzgun (2006: 1-2)'a göre rehberlik hizmetlerinin en önemli işlevlerinden birinci bireyin kendini tanıyarak isteklerini ve içinde buldukları koşulları iyi değerlendirmesine yardımcı olmaktır. Rehberliğin ikinci işlevi ise bireyin var olan seçenekleri fark etmelerini sağlamak bununla birlikte başka seçenekleri araştırmaları konusunda tutum ve davranış kazandırmaktır. Rehberlik tüm bu hizmetlerin yanında bireyin karşılaştığı sorunlara çözüm yolları bulmak için teknikler üretmektedir.



Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri yoğun olarak okul ortamlarında sunulmakla birlikte; il ve ilçelerdeki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin (RAM) koordinatörlüğünde yürütülmektedir. RAM'lar eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi ve özel eğitime muhtaç bireylerin tanınması ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti sunulmasından sorumludur (MEB, 2014).

Eğitimdeki yeri ve gerekliliği tartışılmaz derecede öneme sahip rehberlik hizmetlerinin, uygulama aşamasında birtakım sıkıntılar ve güçlükler ortaya çıkmaktadır. Elli yılı aşkın süredir eğitim sisteminde yerini alan rehberlik hizmetlerinin tam anlamıyla ve işlevsel bir şekilde uygulanamamasına neden olan faktörler nelerdir? (Özoğlu, 2007: 14).

Rehberlik çalışmalarının yürütülmesi ve uygulanması bir takım çalışmasını gerektirir. Bu takım çalışmasında yöneticilerin, rehber öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin yönetmeliklerle belirlenmiş görevleri vardır. Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi için yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetleri ile ilgili görevlerinin bilincinde olmaları ve rehberlik çalışmaları hakkında olumlu bir tutuma sahip olmaları gereklidir (Kılıç, 2010: 1).

Rehberlik programı hazırlanırken bireylerin gelişim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kişisel–sosyal, eğitsel başarısını artırmak, yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalı seçmesine katkı sağlamak amacıyla eğitsel ve bireyin çeşitli meslekleri tanıması, kendi özelliklerine uygun meslekleri seçmesi, seçtiği mesleğe hazırlanması amacıyla mesleki rehberlik alanları temel alınmıştır (Kuzgun, 1988; Kepçeoğlu, 1994; Yeşilyaprak, 2003; Akt: MEB, 2011).

Rehberliğe ilişkin bu alanlar yaygın biçimde kullanılmakla birlikte, sınıf rehberlik programı içerisinde hazırlanan yeterlik alanları ve kazanımların birden çok

alana uygun olması nedeniyle sınıflamalar yeterlik alanlarına göre yapılmıştır (MEB, 2011).

Programda yer alan ve yukarıdaki gelişim alanlarıyla ilgili yedi yeterlik alanı şöyledir (MEB, 2011):

1. Okula ve Çevreye Uyum
2. Eğitsel Başarı
3. Kendini Kabul
4. Kişilerarası İlişkiler
5. Aile ve Toplum
6. Güvenli ve Sağlıklı Hayat
7. Eğitsel ve Mesleki Gelişim

Her gelişim döneminde bireyler çok çeşitli alanlarda problemlerle karşılaşabilmektedir. Büyüme giderek artan bir şekilde daha zorlayıcı bir hale gelmektedir. Özellikle ergenler, toplumsal yaşamın karmaşıklıklarıyla baş etmek zorundadırlar. Kronolojik olarak yaşları küçük olsa da bazı ergenler yetişkin sorunlarına benzer sorunlara maruz kalmaktadırlar. Bu duruma karşın ergenler bu sorunlarla baş etmek için gelişimsel olarak yeterli donanıma sahip değillerdir (Göller, 2010: 2).

Hızlı değişim aşamasında olan gençlerin eğitim gördüğü ortaöğretim kurumlarında rehberlik daha da önem kazanmaktadır. Yapılan araştırma, ortaöğretim dönemini kapsadığı için orta öğretimde rehberliğin öneminden söz edilmektedir (Poyraz, 2007: 10).

Ortaöğretim yaş özellikleri (14-18 yaş) incelendiğinde bu dönem asıl olarak ergenlik dönemi özelliklerini kapsamaktadır. Ergenlik dönemi bireyin en hızlı gelişim gösterdiği evrelerden biridir. Bu dönemde ergen tüm alanlarda bir gelişme ve değişme gösterir. Gelişme biyolojik yapıyla başlayarak bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişim olarak devam eder. Ergen kendi bünyesinde olan bu değişimlere ayak uydurmaya çalıştığı gibi toplumsal sistem içindeki değişimlere de ayak uydurmaya

çalışır. Ergen eğitim hayatında başarılı olmak, toplumda yer edinmek gibi konularda kaygı yaşayabilir (Yavuzer, 2008: 264-276). 14 yaşındaki birey önceki yaş dönemlerine göre daha enerjik ve dışa dönük bir yapıdadır. Ailevi ilişkilerinde daha olgun tavırlar sergilemeye başlar. Toplumsal yapıyı daha dikkatli gözlemler. Bu dönemde genç enerji dolu ve iyimserdir. Ergen 15 yaşına geldiğinde ise bu iyimser hava kendini karamsar bir yapıya bırakmaktadır. Bu yaş döneminde ergen duygusal değişimin etkisiyle daha alıngan bir yapıya bürünür. Genç bu dönemde ailesiyle yakın olmaktan çok hoşlanmaz. Bütün bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda gencin mutlu bir 14 yaştan karmaşık bir 15 yaş dönemine girdiği söylenebilir. Ayrıca ergen 15 yaş döneminde okula ve bazı öğretmenlere daha çok bağlanır (Yavuzer, 2008: 279-282). Bu açılarından bakıldığında ortaöğretimin 15 yaş dönemine gelen kısmı 10. sınıf düzeyine denk gelmektedir. Gencin diğer yaşlara göre bu dönemde daha yoğun bir karmaşa yaşaması ve okula daha fazla değer vermeye başlaması 10. sınıfı önemli kılmaktadır. Öğrenci bu dönemde yoğun bir kişisel, sosyal ve eğitsel rehberliğe ihtiyaç duymaktadır.

Bu açıdan 10. sınıf rehberlik programı öğrenciye ihtiyacı olan desteği vermekle yükümlüdür ve bu açıdan önemlidir. Yürütülen bu araştırmada, 10. sınıf rehberlik programında yararlanmakta olan öğrencilerin programın kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri incelenmek istenmiştir. Bu kapsamda 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeyleri yedi yeterlilik alanında öğrenci görüşlerine göre incelenmiştir.

## **1.1. Problem**

Bu araştırma ile ‘10. sınıf rehberlik programına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?’ sorusuna cevap aranmaktadır.

### **1.1.1. Alt problemler.**

Bu araştırma problemi çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı; lise 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Ayrıca cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri ve anne-babanın eğitim seviyesi gibi değişkenlerin öğrencilerin rehberlik programının kazanımlarına ilişkin görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitim sisteminde öğrenciler belli zamanlarda belirli durumlar için psikolojik yardıma ihtiyaç duyabilirler. Bu ihtiyacı karşılamak üzere öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sınıf düzeylerine göre rehberlik programları hazırlanmıştır. Programlar rehber öğretmenlerle işbirliği içinde, sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır (Eşen, 2009: 13).

Rehberlik, bireyin kendini tanıması, bu doğrultuda kararlar alarak kendini gerçekleştirebilmesi için verilen sistematik yardım sürecidir. Psikolojik danışma ise kişinin sorunlarının farkında olması ve çözüm yolları konusunda verilen profesyonel yardım sürecidir (Kuzgun, 2000: 5-7). Bu amaçla, sosyal bir ortam olan okullarda rehberlik servisi ve bu servis tarafından yürüten psikolojik yardımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Rehberlik servisi ve psikolojik danışmanların okuldaki varlığı,

öğrencilerin akademik başarısızlıkları, ailevi problemleri, ergenlik döneminden kaynaklanan problemleri, okula ve çevreye uyum sorunları ve gelecek kaygıları gibi sorunlarının çözümünde büyük önem taşımaktadır (Doğan, 2013: 5).

Rehberlik ve psikolojik danışma etkinlikleri, öğretim işlevlerinin ve öğrenmenin daha başarılı olmasını sağlamak, yani okulun etkinliğini arttırmak için gerekli olmaktadır. Kendine özgü bir işlevi olan rehberliğin, okullarda yerine getirilebilmesi için, yönetici, öğretmen ve öğrencinin yanı sıra profesyonel bir kişiye yani psikolojik danışmana ihtiyaç duyulmaktadır (Özoğlu, 2007: 21). Rehberlik etkinliklerinin daha da geliştirilmesi, materyallerin zenginleştirilmesi, görselliğin artırılması, okul öğretmen ve idarecilerinin bu rehberlik çalışmalarına daha çok önem vermeleri için öğrenci algısına dayalı olan bu çalışmanın önemi büyüktür (Doğan, 2013: 5).

Araştırma, ortaöğretimde uygulanan sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerini, 10 sınıf öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlemeye yöneliktir. 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bulgular ışığında, yeni hazırlanacak rehberlik programlarına katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenlerine de rehberlik programını uygulama konusunda yarar sağlayacağı düşünülmektedir (Eşen, 2009: 13).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine yönelik öğrenci algısına dayalı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Araştırmalarda genellikle öğretmen ya da yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmayla 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeyleri öğrencilerin bakış açısıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Kazanımlarda eksik kalan yönler tespit edilip bu noktaların öğrencilere kazandırılması ve rehberlik etkinliklerinin geliştirilmesi yönünden 10. sınıf rehberlik programına katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Araştırmanın Sayıtları

2. Öğrencilerin ölçekleri içtenlikle ve yansız bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezinde bulunan lise 10. sınıf öğrencilerinden 573 öğrenci ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma ankette yer alan niteliklerle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**1.6.1. Rehberlik.** Rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımdır (MEB, 2001).

**1.6.2. Psikolojik danışma.** Bireyin kendini tanıması, kabul etmesi, sorunlarına çözüm yolları bulması ve kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce yapılan yardım sürecidir (Tuzcuoğlu, 2007: 208).

**1.6.3. Psikolojik danışman (Rehber öğretmen).** Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeldir (MEB, 2001).

**1.6.4. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri.** Öğrencilerin eğitsel, kişisel ve mesleki alanlarda karşılaşılabilecekleri sorunları çözebilmelerinde onlara yardım etme sürecidir. Bununla birlikte okula uyum sağlama, verimli ders çalışabilme, etkili iletişim kurabilme, ilgi-yetenek ve değerlerini geliştirebilme, bu

doğrultuda alan ve meslek seçiminde bulunabilme, akılcı kararlar alabilme ve tüm bunların sonucunda kendini gerçekleştirme hizmetlerinin sunulduğu yardım sürecidir (Çetinkaya, 2007: 4).

**1.6.5. Rehberlik servisi.** Eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerini yürüten servistir (MEB, 2014).

**1.6.6. Öğrenci kişilik hizmetleri.** Öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden en etkili biçimde yararlanabilmeleri ve kendilerini her yönüyle bir bütün olarak geliştirebilmeleri için uygun ortam oluşmasını sağlayan etkinliklerin veya hizmetlerin bütünüdür (Yeşilyaprak, 2007: 4).

## 2. BÖLÜM

### LİTERATÜR

Bu bölümde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili bazı kuramsal temellere yer verilmiştir. Rehberliğin tanımı, gerekliliği, önemi ve amacı açıklanmıştır. Rehberlik hizmetleri yürütülürken göz önünde bulundurulması gereken ilkelere yer verilmiştir. Rehberliğin hizmet alanları üzerinde durulmuştur. Rehberliğin türlerinden olan problem alanlarına (eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik) ve eğitim kademelerine (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim) göre rehberlik faaliyetleri üzerinde durulmuştur. Rehberliğin tarihsel gelişimi, bununla birlikte Türkiye'deki gelişimi anlatılmıştır. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı üzerinde durularak okul müdürünün, müdür yardımcılarının, psikolojik danışmanın ve sınıf rehberlik öğretmenlerinin görevleri açıklanmıştır. Son olarak da araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve dışında yürütülmüş araştırmalara yer verilmiştir.

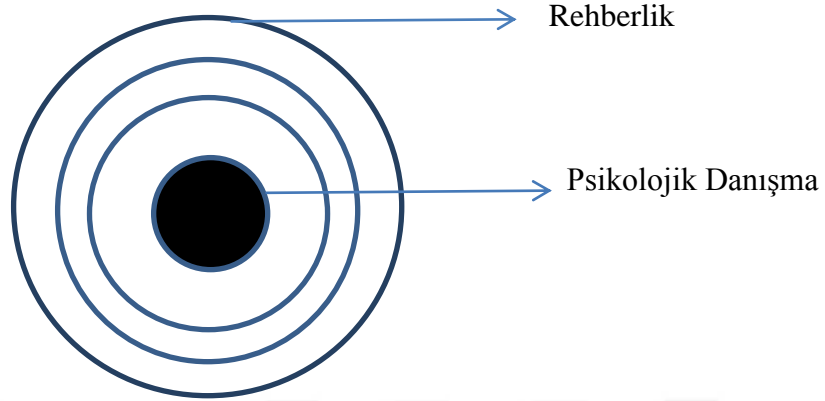
#### 2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Nedir?

Rehberlik ve psikolojik danışma kavramları çoğu zaman birlikte, bazen ise ayrı kullanılmaktadır. Her ne şekilde kullanılırsa kullanılsın bilinmesi gereken husus, psikolojik danışma hizmetlerinin rehberlik hizmetlerinin içinde yer aldığı ve onun özünü oluşturduğudur (Çetinkaya, 2007: 4).

Rehberlik ve psikolojik danışma ilişkisi aşağıdaki şekil 2.1.'de (Altıntaş, 2006; Akt: Çetinkaya, 2007: 4) verilmiştir.



**Şekil 2. 1.** Rehberlik ve Psikolojik Danışma İlişkisi



Rehberlik; kişiye, sağlam kararlar vermesi, en uygun şekilde büyüyüp gelişmesi ve uyum sağlamasını etkileyecek olan sorunların çözülmesi için yapılan kişisel, sistemli ve profesyonel (uzmanlık) yardımdır. Rehberlik bir öğüt verme işi olmayıp sistemli ve bilimsel bir yardım sürecidir (Tan, 2000: 8-13).

Psikolojik danışma ise problemlili kişi (danışan) ile onun kişisel probleminin çözümüne yardımcı olabilecek uzman kişi (danışman) arasında, problemin çözümüne dönük olarak yüz yüze yapılan bir yardım sürecidir. Psikolojik danışma karşılıklı görüşmeler yoluyla yapılan bir yardımdır, bu anlamıyla diğer rehberlik türlerinden farklılaşmaktadır. Psikolojik danışma rehberlik faaliyetlerinin özü, ana merkezidir. Kişiyeye yapılacak bütün rehberlik, dönüp dolaşıp yüz yüze olan bu psikolojik etkileşim görüşmelerine gelmektedir (Tan, 2000: 20). Rehberlik ve psikolojik danışma kavramları incelendiğinde, rehberlik kavramı daha çok bilgi vermek olarak anlaşılakta, bunun kişilerin davranışlarını etkileyerek yardım etme işine ise psikolojik danışma denmektedir (Kuzgun, 2000: 4).

Rehberlikle ilgili literatürdeki tanımlardan bazıları şunlardır;

“Rehberlik” sözcüğünün Türk Dil Kurumundan (T.D.K.) karşılığına bakıldığında, Farsça kökenli olan bu sözcüğün iki anlamı karşınıza çıkmaktadır.

Bunlardan ilkinin ‘kılavuzluk’; diğzerinin ise ‘öğrencilerinin sorunlarını öğrenerek onlara yardımda bulunma’ anlamları olduğu görölmektedir. İngilizce karşılığında ise ‘guidance (rehberlik)’ sözcüğü karşımıza çıkmaktadır.

“Rehberlik, bireyin en verimli bir şekilde gelişmesi ve tatminkar uyumlar sağlamasında gerekli olan seçmeleri (tercihleri), yorumları, plan yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel (uzmansal) yardımdır.” (Tan, 2000: 18). Rehberlik, birey veya bireyler için belirli bir işi yapmak anlamından çok bireyi tanımak, ona kendisini tanıtmak ve genel olarak onun büyümesine gelişmesine sistematik olarak yardım etme süreci olarak tanımlanabilir (Özoğlu, 2007: 3). Yeşilyaprak (2007: 7) ise rehberliğı bireyin kendini tanıması, anlaması, sahip olduğu gizil güçleri keşfetmesi, geliştirmesi ve bulunduğu topluma aktif uyum sağlayarak kendini gerçekleştirmesi için sistematik olarak ve profesyonelce sürdürölen yardım hizmeti olarak tanımlar. “Rehberlik başkaları için belli bir işi yapmaktan çok, bireyi tanımak ve onu kendisine tanıtmak, büyümesine, gelişmesine, olgunlaşmasına sistematik olarak yardım etmek anlamındadır” (Altıntaş ve Kaya, 2001: 5).

Rehberlikle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde; rehberlik, bireyin kendini tanımasını sağlama, etkili karar vermesine yardım etme, topluma uyumunu kolaylaştırma kısacası kendi yaşamını düzenleyebilmesini sağlamaya yönelik yapılan yardım sürecidir.

Rehberliğin özünü oluşturan psikolojik danışma ile ilgili literatürdeki tanımlar ise şunlardır;

Psikolojik danışma bireyin kendini tanıması, kabul etmesi, sorunlarına çözüm yolları bulması, kendisi ve çevresiyle barışık ve uyumlu yaşayabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için uzman kişiler tarafından yapılan düzenli ve sürekli yardım sürecidir (Tuzcuoğlu, 2007: 208). Psikolojik danışma, danışanın davranışlarının altında yatan ve kendisinin fark edemediğı, çevresine ve kendine karşı geliştirmiş

olduğu tutum ve davranışları fark etmesini sağlayarak davranış değişikliği oluşmasını sağlamaktır (Kuzgun, 2000: 153).

Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association) tarafından 1997’de kabul edilen psikolojik danışma tanımı: ‘Ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve mesleki gelişimi ile patoloji konularını ele alacak şekilde uygulandığı süreçtir’ (Hackney & Cormier, 2008: 3).

Bütün psikolojik danışma uygulamalarında terapötik sürecin en önemli unsurlarından birisi psikolojik danışmandır. Psikolojik danışman gerekli yardım etme becerileri konusunda uzmanlaşmış kişidir (Voltan-Acar, 2009: 37). Psikolojik danışmanın amacı, “kişilerin yeni durumlara uyumlarını güçleştiren savunma düzeneklerini yıkmalarına ya da söndürmelerine; bunların yerine, kendi doğalarına uygun, sorun çözücü, gizilgüçlerini gerçekleştirci, içinde bulunduğu dönemin gelişim görevlerini yerine getirmeyi sağlayan davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmaktır” (Bakırcıoğlu, 2005: 83-84).

Psikolojik danışma ile ilgili tanımlara bakıldığında; psikolojik danışma kavramı, kişinin kendini tanıyarak davranışlarının altında yatan nedenleri anlaması, problemlerine yıkıcı çözümlerden ziyade işlevsel çözümler üretebilmesi, bunların ışığında davranış değişikliği oluşturabilmesini sağlayan profesyonel yardım sürecidir.

## **2.2. Rehberliğin Gerekliliği ve Önemi**

Sosyal, kültürel ve psikolojik bir varlık olan bireylerin ilgi ve ihtiyaçları ile yaşamdan beklentileri her geçen gün farklılaşmaktadır. Çağdaş dünyaya uyum sağlayabilme ve kendini geliştirebilme bireyin nihai arzusudur. Ancak bunu gerçekleştirebilmek herkes için mümkün olamamaktadır. Sosyal, kültürel, ekonomik ve psikolojik şartlar bireyin gelişiminde oldukça etkilidir. Özellikle bu yüzyılda,

çağın gerektirdiği yenilik ve değişimleri göz önünde bulundurulduğunda, yaşamın gereklerini karşılamak bazı bireyler için daha da zor olmaktadır (Çetinkaya, 2007: 8).

Eğitimcilerin büyük bir çoğunluğuna göre, son yarım yüz yılın eğitim alanına getirdiği önemli yeniliklerden birisi, en etkili ve yaygın olanı, rehberlik ve psikolojik danışma diye belirlenen etkinliklerin okula girmesidir. Rehberlik, eğitim sistemine öğretim ve yönetim gibi iki temel ögenin başarısızlığından ya da yetersizliğinden dolayı girmemiştir. Rehberlik ve psikolojik danışma etkinlikleri, genel olarak, okullarda öğretim ve ilgili etkinlikler dışında kalan bir takım sistemli yollarla ve profesyonel elemanlarla öğrenenlerin dengeli, gerçekçi, mutlu ve yaratıcı kişilikler geliştirmelerine, tüm olarak gelişmelerine, yardım etme amacını gütmektedir (Özoğlu, 2007: 21).

Okul psikolojik danışmanı öğrencilerin duygusal sorunlarını hafifletmesine yardım ederek onların, kişisel sorunlarına daha akılcı yaklaşım bulmalarına, kişinin kendisini tanıyarak gerçek bir benlik algısı geliştirmesine yardım eder. Böylece bireyin psikolojik yardım sonunda kendine olan güveni artmakta ve duygusal sorunları nedeniyle tam olarak yararlanamadığı potansiyelini maksimum düzeyde kullanma olanağı bulmaktadır (Özguven, 2007: 46).

Sanayi ve teknolojik gelişmelerin artmasıyla birlikte toplumsal yaşamda meydana gelen değişimler sonucunda meslek ve çalışma alanlarında da değişimler ortaya çıkmıştır. Tarıma dayalı toplumlarda meslekler sınırlı iken teknolojik toplumlarda meslekler çeşitlidir. Meslek çeşitliliği ile birlikte meslekte uzmanlaşmada artmıştır. Bu da gençlerin mesleklerin gerektirdiği seçenekler ile kendilerinin ilgi ve yeteneklerini belirleyerek uygun mesleki seçimi yapmalarını gerektirir (Kuzgun, 1982: 2-3).

Toplum yapısının değişmesi okul sistemlerinin de değişmesini beraberinde getirmiştir. Okullarda ders sayılarındaki değişimler alan seçimlerini zorlaştırmıştır. Okul bünyesinde öğrenci sayılarında meydana gelen artışla birlikte okula uyum

sorunları ve davranış sorunları da yaşanmaya başlamıştır (Yılmaz ve Üre, 2010: 69-71).

‘Özet olarak, demokratik ve çağdaş eğitim anlayışı bireye verilen değer ve önemin artmasına neden olmuş, eşit eğitim hakkı ve seçme özgürlüğünün yaygınlaşmasıyla ilerici eğitim geleneksel eğitimin yerini almıştır. Bu eğitim modelinin okullarda kazandırılması için günümüz eğitim kurumlarında bu misyonu öğrenci kişilik hizmetleri kapsamındaki psikolojik danışma ve rehberlik etkinlikleri üstlenmektedir’ (Girgin, 2005; Akt: Abbasoğlu, 2014: 16).

### **2.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Amacı**

Tanımlarda sıkça geçen ‘kendini gerçekleştirme’ kavramı genel anlamda rehberliğin en ileri düzeyde amacıdır. Rehberliğin en temel ve nihai amacı bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Kendini gerçekleştirme kavramı hümanistik (insancıl) psikologların ortaya koyduğu bir kavramdır (Yeşilyaprak, 2007: 7). Hümanistik yaklaşımın en önemli temsilcileri Maslow ve Rogers sayılmaktadır. Maslow’a göre bireyin davranışlarına yön veren temel ihtiyaçlar vardır. Bu ihtiyaçlar hiyerarşik bir sıra izler. Bireyler alt düzeydeki ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra üst düzeydeki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelebilirler. Bu yaklaşıma göre kendini gerçekleştirme, ihtiyaçlar hiyerarşisindeki en üst basamağa ulaşmayı ifade eder. Rogers ise kendini gerçekleştirme kavramını tam verimlilik olarak tanımlamış ve gözlenebilir bir yönelim olarak ifade etmiştir (Şahin, 2014: 10-11).

Kendini gerçekleştirme kavramı ile bireyin; kendine güvenerek, tüm gizil güçlerinin, yeteneklerinin ve kapasitesinin ortaya konması, tam bir işleyişe ulaşılması, karşı karşıya kaldığı tüm durumlara uyum sağlaması, yani kapasitesini sonuna dek geliştirebilmesi ve daha verimli düzeye ulaşabilmesi ifade edilmiştir (Yeşilyaprak, 2007: 8; Şahin, 2014: 11).

Yeşilyaprak (2007: 8) rehberliğin amacını ve alt amaçlarını aşağıdaki gibi şematize etmiştir:

**Şekil 2.2.** Rehberliğin Amaçları ve Alt Amaçları



Ben kimim? Özelliklerim neler? Kuvvetli ve zayıf yönlerim neler?  
Yeteneklerim, ilgilerim, ihtiyaç ve problemlerim neler?

Bulunduğu ortam ve çevreyi tanıma

Çevredeki eğitim ve iş olanakları neler? Ailenin sınırlılıkları, toplumun gerçekleri neler? Bana sağlanan fırsatlar neler?

Ben ne yapabilirim? Ne yapmalıyım?

Bulduğum ortamda bu çevrede sahip olduğum yetenekleri nasıl geliştirebilirim? Çevrenin bana sunduğu fırsatları en iyi nasıl değerlendirebilirim? Sorunlarımı nasıl çözebilirim ve bulunduğum ortama nasıl uyum sağlayabilirim?

Kendini gerçekleştirme

Sonal amaç

Rehberlik yönetmeliğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin amacı şu şekilde belirtilmiştir: Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik hizmetleri temelde; kendini tanıyan, eğitsel ve mesleki fırsatları

değerlendirebilen ve kendilerini gerçekleştirme hedefine ulaşmış bireyler olarak yetiştirmektedir (MEB, 2014).

Sonuç olarak rehberliğin genel amaçları maddeler halinde şu şekilde özetlenebilir:

- Kendini tanınmasına (yetenek ve ilgilerini), anlamasına ve gizil güçlerini geliştirmelerine,
- Türk milli eğitim amaçlarına uygun olarak bir halde gelişmelerine,
- Ortaya çıkan sorunların çözüm yollarını inceleyerek en uygun olanı seçmesine ve böylece sorunları çözmesine,
- Bireyin iç ve dış dünyasıyla uyumlu olabilmesine,
- Etkili iletişim becerileri kazanabilmelerine,
- İlgi ve yeteneklerine uygun meslek seçiminde bulunabilmelerine,
- Boş zamanlarını en uygun biçimde kullanabilmelerine,
- Kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır (Bakırcıoğlu, 2005: 9; Çetinkaya, 2007: 9; Şahin, 2014: 10).

#### **2.4. Rehberliğin İlkeleri**

Rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşabilmesi için belli ilkelerin olması ve bu ilkeler temel alınarak hizmetlerin yürütülmesi gerekmektedir (Çetinkaya, 2007: 13).

Rehberlik hizmetleri yürütülürken temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlkelerin bilinmemesi ya da olması gerektiği gibi uygulanmaması hizmetlerin amacına ulaşmasını engellemektedir. Rehberlik hizmetlerinin temelinde bulunan ilkeler aşağıda açıklanmıştır (Topcu, 2014: 17):

1. Her birey seçme özgürlüğüne sahiptir.

Çağımızda insana kendi hayatı hakkında karar alma, kendi hayatının sorumluluğunu üstlenme konularında daha fazla fırsat verilmektedir. Üstelik bireyin tüm bunları lisede yapması beklenmektedir (Yılmaz ve Üre, 2010: 77). Bu nedenle rehberlik hizmetlerinde önemli olan bireyin seçimlerine

müdahale etmek değil, özgür bir biçimde seçimlerini yapabilmesi için var olan seçenekleri görmesini sağlayıp, bunlar arasından en doğru tercihi yapmasına yardımcı olmaktır (Çetinkaya, 2007: 13).

2. İnsan saygıya değer bir varlıktır.

Rehberlik hizmetlerinden yararlanan bireylerin dini, ırkı, cinsiyeti, ekonomik durumu, aile yapısı ve sosyal statüsünün ne olduğu bu hizmetlerden yararlanma düzeyinde önemli bir faktör olarak görülmemektedir (Çetinkaya, 2007: 13). Önemli olan her öğrencinin bu niteliklere uygun gelişimini sağlayabilmektir (Yeşilyaprak, 2007: 17).

3. Rehberlik hizmetlerinden yararlanmak isteğe bağlıdır.

Rehberlik hizmetlerinde gönüllülük ilkesi esastır. Bireye verilecek hizmetler sunulur ancak öğrencinin seçim yapması için baskı yapılamaz. Rehberlik hizmetleri öğrenci bu hizmetlerden yararlanmaya gönüllü olduğunda etkili olur (Yeşilyaprak, 2007: 18). Öğretmenler ve yöneticiler öğrencileri rehberlik servisine yönlendirirken gönüllülük ilkesine uygun davranmalıdır. Öğrenci hiçbir nedenle zorla rehberlik servisine gönderilemez (Şahin, 2014: 15).

4. Rehberlik hayat boyu yararlanılabilecek bir hizmettir.

Öğrenciler sürekli bir gelişim ve değişim içerisindeyler. Öğrenciler bu hizmetlerden anaokulundan başlayarak üniversite eğitiminin sonuna kadar faydalanabilirler. Bununla birlikte örgün eğitimin dışında da bu hizmetler verilebilir. Öğrenciler bir değişim ve gelişim içinde oldukları gibi çevresel faktörler de sürekli bir gelişim içerisindeyler. Bu nedenle rehberlik hizmetleri dinamik bir yapıya sahip olmalıdır (Yeşilyaprak, 2007: 18; Şahin, 2014: 16).

5. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde gizlilik esastır.

Psikolojik danışmada gizlilik ve özel yaşama saygı sürecin vazgeçilmez bir parçasıdır. Aynı zamanda hem yasal hem de etik bir konudur. Danışanın kendini yeterince açabilmesi danışmana duyduğu güven ve danışma sürecinin gizliliğine olan inancıyla alakalıdır. Bu nedenle bu bilgilerin kesinlikle paylaşılmaması ve gizli kalması gerekmektedir. Genel olarak danışanların



kendilerine ya da başkalarına ciddi zararlar verebileceği anlaşıldığında gizlilik ihlal edilebilir (Çetinkaya, 2007: 15; Corey, 2008; Hackney & Cormier, 2008).

6. Rehberlik tüm öğrencilere açık bir hizmettir.

Rehberliğin en temel amacı kendini gerçekleştirme olduğundan dolayı rehberlik tüm öğrencilere yönelik bir hizmettir (Çetinkaya, 2007: 15).

7. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri hem bireye hem de topluma karşı sorumludur.

Toplumsal ve bireysel değişimler sonucunda birey bazen topluma uyum konusunda sorun yaşayabilir. Danışmanın amacı, bireyin kuralları körü körüne inanan bir yapıda olmasından ziyade, dinamik bir uyum gösterebilme becerisi içerisinde olmasına yardım etmektir (Çetinkaya 2007: 16).

8. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Birey bir bütündür. Okul bireyi bir bütün halinde geliştirmek istiyorsa rehberliğe ihtiyaç duyacaktır. Çünkü birey psikolojik yönden sağlıklı olmazsa zihinsel kapasitesini tam anlamıyla kullanamaz (Yeşilyaprak, 2007: 17).

9. Rehberlik anlayışı, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemi öngörür.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, etkililiğini ancak öğrenci merkezli çağdaş eğitim sisteminde gerçekleştirebilmektedir. Bu nedenle okulların öğrenci merkezli bir yapıda olması gerekmektedir (Bakırcıoğlu, 2005: 10).

10. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ilgililerin iş birliği ile yürütülür.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bir takım çalışmasını gerektirir. Öğrencinin gelişimiyle ilgili olan herkes; yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar ve ailelerin yerine getirecekleri görev ve sorumlulukları vardır. Burada amaç öğrencinin gelişimi ve uyumu için iş birliği yapabilmektir (Yeşilyaprak, 2007: 16).

11. Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına göre değişir.

Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına göre değişir. Tek bir program hazırlayıp tüm okullarda uygulamak sakıncalıdır (Altıntaş, 2004: 17-18). Öğrencilerin gelişim dönemleri, okulun yapısı, olanakları ve ihtiyaçları gibi konular göz önünde bulundurularak rehberlik programında değişiklik yapılabilir (Çetinkaya, 2007: 15; Yeşilyaprak, 2007: 16).

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

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri okul psikolojik danışmanları tarafından hazırlanan plan ve program çerçevesinde yürütülmelidir (Şahin, 2014: 17).

## 2.5. Rehberlik Hizmet Alanları

Rehberlik hizmet alanları incelendiğinde bu hizmetlerden bazılarının doğrudan bireyle ilgili olduğu (psikolojik danışma, bireyi tanıma, yerleştirme ve izleme gibi) bazılarının ise doğrudan bireyle ilgili olmadığı (müşavirlik, araştırma ve değerlendirme gibi) görülmektedir. Ancak ne olursa olsun bu hizmet alanlarının tümü bireyin kendini gerçekleştirme hizmetine hizmet etmektedir (Yılmaz ve Üre, 2010: 106).

**2.5.1. Bireyi tanıma.** Yeryüzünde kişi sayısı kadar kişilik bulunmaktadır. Her kişilik çok sayıda özelliği kendinde barındıran özgün ve karmaşık bir yapıdan oluşur (Bakırcıoğlu, 2005: 140). Bunun temel nedeni bireylerin farklı kalıtsal özelliklere sahip olmaları ve farklı çevrelerde yetişmeleridir (Köksalan, 2014: 200).

Bireyi tanımanın amacı, bireyler arasındaki farkları ortadan kaldırmak değil; öğrenciler arasındaki farkları belirleyerek her öğrencinin sahip olduğu özellikleriyle bir bütün halinde gelişmesine ve kendini gerçekleştirme katkıda bulunabilmektir (Köksalan, 2014: 200).

Bireyi tanımak amacıyla incelenmesi gereken konular; bireyin fiziksel ve biyolojik özellikleri (boy, ağırlık, geçirdiği hastalıklar vb.), yetenekleri, ilgileri, tutumları, bilgi düzeyi, benlik oluşumu, okul geçmişi, yöneldiği alanlar ve meslekler, aile yapısı, ailenin eğitim anlayışı, ailenin toplumsal ve ekonomik durumu, çevredeki eğitim olanakları yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2007: 11-12).

Okullarda sunulan tüm psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiği öğrenciler hakkında toplanan bilgilerin yeterliliğine ve geçerliliğine bağlıdır. Buna göre, bireyi tanıma hizmetleri diğer psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bir tür ön-koşulu niteliğindedir (Poyraz, 2007: 89).

**2.5.2. Psikolojik danışma hizmeti.** “Psikolojik danışma, bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkisidir”(Gibson ve Mitchell, 1990; Akt: Yeşilyaprak, 2007: 10).

“Psikolojik danışma, psikolojik sağlığı onararak ve güçlendirmeyi amaçlayarak bireylerin kendilerini ve kişiliklerini daha iyi anlamalarına, karşılaştıkları sosyal ve duygusal problemlerin çözümünde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda potansiyellerini en iyi şekilde değerlendirmelerine ve problemlerine yardımcı olmaktır” (Yılmaz ve Üre, 2010: 107). Psikolojik danışma diğer hizmetler arasında merkez ya da odak nokta olmakla birlikte, diğer işlevler psikolojik danışmaya bilgi elde etme ve ya psikolojik danışma sonrasında ortaya çıkan bilgilerin kullanılması ile ilgilidir (Altıntaş ve Kaya, 2001: 6-7).

Psikolojik danışma kişisel ve kişiler arası sorunların tanımlanma aşamasında ortaya çıkmıştır. Psikolojik danışma bireysel (tek bir danışanla gerçekleştirilen psikolojik danışma) olabildiği gibi grupla (birden fazla danışanın bir araya gelerek) de yapılabilir (Hackney ve Cormier, 2008: 3).

Psikolojik danışmada yardım alan kişiye ‘danışan’, yardım eden kişiye ise ‘danışman’ denir. Uzmanlık gerektiren bir yardım türü olduğundan sınıf rehber öğretmenleri tarafında verilemez. Psikolojik danışmadaki temel amaç bireyin kendini

geliştirmesine yardım etmektir (Yaycı, 2014: 76). Buna göre psikolojik danışmanın görevi, danışanların kendi düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını inceleyecekleri sonuç olarak kendileri için en iyi çözümlere ulaşacakları ortamı oluşturmaktır (Corey, 2008: 27).

**2.5.3. Oryantasyon hizmeti.** Okula yeni kaydolun öğrenciler bazen kaygı ve korkuyla bazen de umut ve beklentiyle okula gelmektedir. Yeni bir okul yeni bir çevre onlar için bilinmezliklerle doludur (Bakırcıoğlu, 2005: 239). Okula yeni başlayan öğrencilere eğitim yılı başında okulu, kuralları, işleyişi tanıtmak ve okul ve çevresinde ihtiyaçlarını nasıl karşılayacakları konusunda bilgi vermek ve böylece yeni geldikleri ortama kolay bir şekilde alışmalarını sağlamak amacıyla oryantasyon hizmetleri gerçekleştirilir (Topçu-Kabasakal, 2007: 46). Ayrıca okulun eğitim programının tanıtılması, rehberlik hizmetlerinin tanıtılması ve okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklerin tanıtılması oryantasyon hizmetleri içinde yürütülecek etkinliklerdir (Topcu, 2014: 15).

Oryantasyon hizmetleri anaokulundan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde öğrencinin yeni geldiği ortamda karşılaşılabileceği sorunları en aza indirerek, bireyin içinde bulunduğu yeni duruma kolay alışmasını sağlamak ve kendini yalnız ve çaresiz hissetmesini önlemeye yöneliktir. Bu bakımdan oryantasyon hizmetinin uyum sağlayıcı yönünün yanında önleyicilik ve koruyuculuk yönü de vardır (Yeşilyaprak, 2007: 11).

**2.5.4. Bilgi toplama ve yayma hizmeti.** Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendini tanıması ve bulunduğu çevrede/içinde yaşadığı toplumda kendini nasıl geliştirebileceğini iyi değerlendirmesi gerekir. İşte bilgi toplama ve yayma hizmetleri öğrencinin gerek duyabileceği her türlü bilgiyi onun yararlanmasına sunmak için yapılan çalışmalardır. Örneğin; seçmeli derslerin bulunduğu bir sistemde öğrenciye seçmeli derslerin kapsamı, amacı, kazandıracakları hakkında bilgi verilmesi gerekir ya da temel eğitim sonunda öğrencilere gidebilecekleri çeşitli liseler, bunların yapısı, niteliği, giriş koşulları gibi bilgiler verilebilir. Aynı şekilde lise öğrencilerine de üst eğitim kurumları, üniversiteler ve koşulları vb. bilgiler verilmesi gerekir (Yeşilyaprak, 2007: 12).

**2.5.5. Konsültasyon.** Okuldaki rehberlik uzmanının kendi uzmanlık alanında sahip olduğu bilgi ve becerileri okuldaki öğretmen, yönetici ve veli ile paylaşması, onların bu konuda kendini geliştirmesine yardımcı olması, ortak bir rehberlik anlayışı oluşması için çaba harcaması müşavirlik hizmetleri kapsamına girer (Yeşilyaprak, 2007: 14). Müşavirlik hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesindeki sorumluluk okul psikolojik danışmanına aittir (Yaycı, 2014: 78). Ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışmanın varlığı çok eski olmadığı için müşavirlik hizmetlerine olan ihtiyaçta fazladır. Ancak müşavirlikten anlaşılan doğrudan bir bilgi aktarma ya da akıl verme olarak anlaşılmamalıdır. Buradaki amaç okul ortamına yardımlaşmayı ve birlikte öğrenmeyi sağlamaktır (Yılmaz ve Üre, 2010: 126-127).

**2.5.6. Yönelme ve yerleştirme.** Yönelme, öğrencilerin, ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerini dikkate alarak; olumlu bir benlik kavramı geliştirebilmelerine, seçeneklerden haberdar olmalarına, potansiyellerinin farkında olarak onu geliştirmeye çalışmalarına, bu doğrultuda kararlar alabilmelerine, aldıkları kararların sonuçlarını görebilmelerine ve sorumluluğunu almalarına yönelik bilimsel hizmetlerin düzenli ve sürekli bir biçimde verilmesini ifade eder (MEB, 2003). Öğrencinin kendine uygun bir eğitim kurumuna, bransa, işe ya da mesleğe yönelmesi ve yerleşmesi bu kapsamda yapılan yardım hizmetleri grubuna girer (Yeşilyaprak, 2007: 13). Bu hizmetlerin yürütülmesinde öğretmen, rehberlik uzmanı, okul yöneticisi ve veliler işbirliği içinde olmalıdır. Ayrıca bu hizmetler çevredeki kurumlarla da işbirliğini gerektirir (Poyraz, 2007: 92).

**2.5.7. İzleme ve değerlendirme hizmeti.** Rehberlik ve psikolojik danışmada bilgi toplama ve yaymadan sonra yerleştirme ondan sonra da izleme hizmetleri yer almaktadır (Bakırcıoğlu, 2005: 245). İzleme ve değerlendirme hizmeti, yapılan önceki hizmetlerin bir devamı gibi düşünülebilir. Yönelme ve yerleştirme sürecinin sonucu ne olmuştur? Örneğin; psikolojik danışma yardımı alan öğrencide bu hizmetin sonucu beklenen değişiklik gerçekleşmiş midir? Oryantasyon hizmetleri öğrencilere ne ölçüde yararlı olmuştur? Okul içinde bir eğitici kola yerleştirdiğimiz öğrenci ya da okul dışında part-time işe yerleştirdiğimiz öğrenci o konuma ne derece uyum sağlamıştır. Bütün bu durumların izlenip değerlendirilmesi yapılan hizmetlerin

etkinliğini anlamak, gerekiyorsa yardım hizmetlerini sürdürmek, yeni düzenlemeler yapmak için gerekir (Yeşilyaprak, 2007: 13). Okulda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında yapılan çalışmaların geliştirilmesi, eksikliklerinin giderilmesi için sürekli bir değerlendirme gerekir. Rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin değerlendirilebilmesi için öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler değerlendirme sürecinde bilgi alabileceğimiz gruba oluşturmaktadır (Topçu-Kabasakal, 2007: 61-62).

## 2.6. Rehberliğin Türleri


Okullarda rehberlik faaliyetleri gerekli alt yapının olmaması ve uzman yetersizliği nedeniyle genelde kriz odaklı olarak algılanmaktaydı. Bu anlayışa göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sadece problemlili, okulda sorun yaratan, uyumsuz ve başarısız çocuklara verilen bir yardım olarak görülmekteydi. Zamanla bu yaklaşımı yetersiz bulan yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır: Gelişimsel yaklaşım (Yeşilyaprak, 2007: 36).

Gelişimsel yaklaşımı benimseyen uzmanlara göre her bireyi yaşamı boyunca gerçekleştirilmesi ve yerine getirmesi gereken bir sürü gelişim görevi bulunmaktadır. Bu birbirinde farklı gelişim aşamalarında bireyin kendini ve çevresini doğru değerlendirmesi beklentileri karşılamaını kolaylaştıracaktır (Havighurst, 1972; Hill, 1973; Akt: Yeşilyaprak, 2007: 37). Ayrıca gelişimsel yaklaşım kişinin gelişim ve uyum sorunlarının birbirine girişik ve birbirinden etkilenmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; başarısızlık gibi gelişimi engelleyen bir eğitsel sorun büyük bir olasılıkla bir mesleksi, bir duygusal sorunu da beraberinde getirecektir. Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışma bireyi bir bütün olarak değerlendirmektedir (Bakırcıoğlu, 2005: 65).

Sanayide, teknolojiye, sağlıkta ortaya çıkan yeni meslekler, sosyal yaşamda meydana gelen gelişim ve değişimler, bireysel farklılıklarının yeterince anlaşılması, insanlara sunulan rehberlik hizmetlerinin çeşitliliğini artırmış ve sınıflandırılmasını zorunlu kılmıştır. Rehberlik hizmetlerini çeşitlere ayırarak incelemek rehberlik

hizmetlerindeki ayrıntıyı görebilme açısından yararlı olmuştur. Rehberlik çeşitleri aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Dilekman, 2008: 30).

**Tablo 2.1.** Rehberlik Türleri



Hizmet Alanlarına Göre Rehberlik	Öğretim Kademelerine Göre Rehberlik	Problem Alanlarına Göre Rehberlik	Birey Sayısına Göre Rehberlik	Temel İşlevlerine Göre Rehberlik
Sağlık	Okulöncesi	Eğitsel	Bireysel	Uyum
Sosyal yardım	İlköğretim	Mesleki	Grupla	Sağlayıcı
Eğitim	Ortaöğretim	Kişisel sosyal		Yöneltici
Endüstri	Yükseköğretim			Ayarlayıcı
				Geliştirici
				Önleyici
				Tamamlayıcı

Araştırma kapsamında problem alanlarına ve öğretim kademelerine göre rehberlik türleri üzerinde durulacaktır.

**2.6.1. Problem alanlarına göre rehberlik.** Hızla değişen toplumsal koşullarda, bireylerin karşılaştıkları “bireysel, eğitimsel ve mesleksel sorunlarının” çözümü ve bu konularda optimal kararlar verebilmeleri için profesyonel anlamda yardım sağlama hizmeti, “psikolojik danışman”larla gerçekleşmektedir (Gürbüz, 2012: 4).

**2.6.1.1. Eğitsel rehberlik hizmetleri.** Eğitsel rehberlik kavramı 1930’larda rehberliğe eklenmesine rağmen geleneksel rehberlik anlayışı nedeniyle bu alanla fazla ilgilenilmemiştir. Gelişimsel rehberlik anlayışı ile birlikte psikolojik danışmanlardan öğrencilerin akademik başarıları ile daha fazla ilgilenmeleri istenmiştir (Pitts, 1993; Sink ve Heather, 2003; Fitch ve Marshall, 2004; Brown ve Trust, 2005; Sink, 2005; Sabella, 2006; ASCA, n.d.; Akt: Nazlı, 2011: 282).

Eğitsel rehberlik kavramı rehberlik ve psikolojik danışma alanına mesleki rehberlik kavramından daha sonra girmiştir. Öğrencilere mesleki rehberlik yapılırken

onların daha doğru ve sağlıklı karar vermeleri ve bir mesleğe hazırlanabilmeleri için eğitsel problemlerini çözmeleri gerektiği fikri eğitsel rehberliği doğurmuştur. Çünkü doğru çalışma alışkanlığı kazanan ve eğitsel sorunlarını zamanında çözen kişiler aynı zamanda mesleki karar vermede de başarılı olacaklardır. Bu açıdan bakıldığında eğitsel sorunlarla mesleki sorunlar birbirinden ayrılan sorunlar değildir. Bu nedenle rehberliğin bütünsel olarak düşünülmesi gerekir (Poyraz, 2007: 74).

Eğitsel rehberlik, bireyin öğrenmesini kolaylaştırmak, eğitsel başarısını artırmak, yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalı seçmesine katkı sağlamak, eğitim yaşamıyla ilgili karşılaştığı sorunlarının çözümüne yardımcı olmak, birey için uygun ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla yürütülen PDR hizmetleridir (MEB, 2011). Yeşilyaprak (2007: 116)'e göre eğitsel rehberlik, çocuğa eğitsel gelişim alanında belli yeterlikler kazandırmak, çocuğun öğrenmesini kolaylaştırmak, karşılaştığı güçlükleri gidermesine yardımcı olmak ve böylece uygun ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik hizmetler bütünüdür. Bu hizmetlerin sadece başarısız öğrencileri kapsadığı yönünde yanlış bir inanış vardır. Bunun aksine bu hizmetlere tüm öğrenciler gereksinim duyar.

Kişinin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim türünü seçmesi ve bu alanda başarılı olması, bununla birlikte kişiliğini geliştirmesi için yapılan düzenli ve sürekli yardıma eğitsel rehberlik denir. Bu hizmetlerin bir bölümü bazı gelişim dönemlerinde daha fazla önem kazanmakla birlikte, bunlara her öğrenci öğrenim yaşamının hemen her evresinde gereksinim duymaktadır (Bakırcıoğlu, 2005: 66).

Bakırcıoğlu (2005: 66-68)'e göre eğitsel rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilere okula ve yakın çevreye alışmasını sağlama, verimli çalışma ve tam öğrenmeyi sağlama ve üst eğitim kurumlarını tanımayı sağlama gibi hizmetler verilebilir.

Eğitsel rehberliğin amaçları;

- Öğrencinin okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlaması,
- Etkin ders çalışma becerilerini kazanma,



- Eğitsel kararlar vermesi ve seçim yapma,
- Başarıyı engelleyen etmenleri azaltma ya da ortadan kaldırma,
- Öğrencilerin ilgi, yetenek ve özelliklerine uygun bir eğitsel ortam yaratma,
- Okul yaşamı ile meslek yaşamı arasındaki ilişkiyi sağlama.

**2.6.1.2. Mesleki rehberlik hizmetleri.** Meslek: belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş (TDK, 2017). Bir uğraşın meslek özelliği taşıması için, yasal düzenlemesi, belli bir eğitimi, kuralları ve kullandığı belli araç-gereçleri olmalıdır (Bakırcıoğlu, 2005: 69).

Gençlerin yetişkin olunca yapmak istedikleri işlere ilişkin çok yaygın düşünceleri, istekleri, umutları, özenmeleri ve özlemleri vardır. Bir kısım gençler bu yöndeki fikirlerini ve görüşlerini fantezilere, bir kısmı ise daha gerçekçi temellere dayandırmaktadırlar (Özoğlu, 2007: 95). Mesleki rehberlik, meslek seçmek isteyen kişilerin gerçek dışı değerlendirmeleri ve beklentileri varsa bunları görmelerini sağlayarak, kişilerin bu bulgular ışığında seçim yapmalarına yardımcı olmaktır (Bakırcıoğlu, 2005: 69). “Gençlerin çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri amacıyla yapılan yardım hizmetleridir.” tanımı Parsons tarafından 1909 da yapılmıştır. Mesleki rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan ilk ve en ön önemli adım bireyin meslek seçiminin yaşamının en önemli kararlarından biri olduğunu fark etmesini sağlamaktır (Yeşilyaprak, 2007: 190).

Mesleki rehberlik alanında ortaya konulmuş en eski kuramlardan biri olan özellik etmen kuramına göre mesleki rehberlik bireyin özelliklerinin mesleklerin özellikleri ile eşleştirilmesi olarak tanımlanmıştır (Bacanlı, 2012: 123).

Mesleki rehberliğin bu biçimdeki tanımlanmasında, mesleki rehberlik etkinliklerinin, zaman içinde sürekli bir özelliği olduğunun, birey ile ilgili çok yönlü ve dikkatli toplanmış bilgilerin olması gerektiğinin, bireyin iş dünyasındaki olası rolünün saptanması gerektiğinin ve bu rolün gerçek veya gerçeğe yakın durumlarda

denenmesinin; bu deneme uygun olmadığı zamanlarda olası değiştirmelerin yapılmasını kapsadığını görmekteyiz (Özoğlu, 2007: 97). Ayrıca mesleki rehberlik faaliyetleri sadece bir eğitim dönemini kapsamaktan ziyade yaşam boyu devam eden bir hizmettir (Yeşilyaprak, 2012: 3).

Her birey birbirinden farklı donanımlarla dünyaya gelir. Bireyler arasındaki bu farklılık her birey için ayrı bir kariyer gelişimi kavramını da beraberinde getirmektedir (Pişkin, 2012: 44). Meslek seçimi karmaşık bir süreçtir. Meslek seçimi aşamasına birçok faktör etki etmektedir (Kuzgun, 2006: 23). Mesleki rehberlik açısından bireyin mesleki gelişimini etkileyen faktörleri belirlemekte yarar vardır. Super'e göre, mesleki gelişim çerçevesinde kariyer geliştirmeye en çok etki eden etmenler şunlardır (Aktaran: Özoğlu, 2007: 97):

- Biyolojik etmenler. (Cinsiyet, fiziksel yapı, görme ve işitme duyuları)
- Sosyolojik etmenler. (Duygular, değerler, aile ile ilişkiler, bireyin dahil olduğu grupların beklentileri ve baskıları, ailenin toplumsal yapısı ve durumu, arkadaş ve akrabalar)
- Psikolojik ve kişisel etmenler. (Gereksinmeler, duygular, tutumlar, değerler, ilgiler, yeterlilikler, yetersizlikler ve özentiler)
- Ekonomik etmenler. (Ailenin ekonomik statüsü, toplumun genel ekonomik durumu ve belirtiler, yetişmiş insan gücünü gerekli kılan teknik değışiklikler)
- Politik etmenler. (Gençlere ve kadınlara iş verme ve çalıştırma yasaları, eğitim için devletin sağladığı olanaklar, iş alanlarını etkileyen yasalar)
- Rastlantı ve şans etmenleri. (Doğal afetler, bireylerin meslek ve kariyerlerinin değıştiren bazı olanakları kapatan veya yeni olanaklar yaratan savaş durumundan ve toplumsal değışmeler)

Meslek seçiminin bir anda verilen bir karar olmadığı meslek seçim süreci içinde biçimlendiği bilinmektedir. Mesleki gelişim süreci (Isaacson, 1986; Akt: Yeşilyaprak, 2007: 194-195).

**Tablo 2.2.** Mesleki Gelişim Süreci

Aşama	Yaş	Özellik
Uyanış ve farkında olma	5-12 yaş	Meslek bilincinin oluşmaya başladığı dönemdir. Çeşitli mesleklerin varlığını görmeye başlar
Meslekleri keşfetme ve araştırma	12-15 yaş	Kişilerin ve mesleklerin ortak olan yönlerini ve farklı niteliklerini anlar.
Karar verme	15-18 yaş	Meslekler hakkında oluşturduğu bilgilere ve algılara dayanarak kendisi için idealler oluşturur. Bu idealler doğrultusunda mesleki kararlarını oluşturur.
Hazırlık	18-23	Mesleklerle ilgili beceriler geliştirmeye başlar. Belirlediği meslek alanıyla ilgili iş araştırmaya başlar.
İşe yerleşme		Bireyin çalışmaya başladığı dönemdir. Birey edindiği bilgi ve beceriyi bu dönemde uygulamaya başlar.

Mesleki rehberlik kapsamında bilgi verici grup etkinlikleri, meslek konferansları, iş yerlerine ya da üst öğrenim kurumlarına geziler ve meslek inceleme ödevleri verilebilir (Kuzgun, 2006: 118-119).

Korkut (2007: 187-197), ilk ve ortaöğretim kurumlarında ve rehberlik araştırma merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin mesleki rehberlik uygulamaları ile ilgili ne düşündüklerini ve neler yaptıklarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Ankara ili ve ilçelerindeki toplam 141 rehber öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların dörtte biri mesleki rehberlik konusunda hiçbir ders almadığı görülmüştür. Demografik

değişkenler açısından bakıldığında kadın psikolojik danışmanlarla, genç olanların mesleki rehberlik konusunda daha duyarlı oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bir başka bulguya göre psikolojik danışmanlar en fazla mesleki rehberlik konusunda programlara ve ölçeklere gereksinim duymaktadırlar sonucu elde edilmiştir.

**2.6.1.3. Kişisel rehberlik hizmetleri.** Çağımızın en temel sorunlarından birisinin bireylerin akıl (ruh) sağlığını sağlama ve sürdürme sorunu olduğu belirtilmektedir. Akıl sağlığını sağlama, bireyin duygusal olgunluk kazanması ile yakından ilgilidir. Genel olarak, okul, çocuğun duygusal olgunlaşmasını sağlamayı amaç edinmiştir (Özoğlu, 2007: 103).

Kişisel rehberlik hizmetleri, bireylerin kişisel ve sosyal alandaki gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hizmetlerdir (Uz-Baş, 2007: 89). Bireyin kendini tanıması, üstün ve sınırlı yönleri ile kabul etmesi ve geliştirmesi, gelişim dönemlerinde kazanması gereken özellikleri kazanması, kendine güvenen, etkili iletişim kurabilen, uyumlu bir birey olarak yetişmesini sağlayan hizmetlerdir. Rehberlik hizmetleri bireyin uyumuna ve daha huzurlu bir yaşam sürmesine katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle her birey değişik zamanlarda ve değişik oranlarda yardıma ihtiyaç duyabilir (Yeşilyaprak, 2007: 68; Koç, 2014: 56).

Bireye problemlerini çözmeye yapılacak en temel yardım, bireye kendi benliği ile çevresinin beklentileri arasındaki farklılıkları belirlemesinde yardımcı olmaktır. Bu farklılıkları gören birey, kişisel probleminin ne olduğunu ve niçin olduğunu anlama olanağı bulur. Birey kendi problemi hakkında sorumluluk alarak durumu ortaya koyarsa, o zaman uzman ona yardımcı olmalıdır. Bireyin problemlerine çözüm bulmasında yardımcı olan rehberlik uzmanının, kişisel problemlerin duygusal içeriği olduğunu dikkate alarak, bireyle yaptığı görüşmede bireyin duygusal davranışına, duygularına, tutumlarına ve değerlerine karşı duyarlılık gösterme durumundadır (Özoğlu, 2007: 105).

Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla; kendini kabul, başkalarını anlama ve kabul etme, karar verme, kendini zararlı

alışkanlıklara karşı koruma gibi konularda eğitimler düzenleyerek rehberlik çalışmaları yürütülebilir (Topcu, 2014: 29).

### **2.6.2. Eğitim kademelerine göre rehberlik ve psikolojik danışma.**

Rehberlik ve psikolojik danışma her okul düzeyinde aynı ilkeler doğrultusunda uygulanmaktadır. Hangi eğitim düzeyinde olursa olsun görevliler rehberlik ve psikolojik danışma konusunda bilgi sahibi olmak zorundadır. Bu şekilde bir ortak bilinç oluşmadan rehberlik ve psikolojik danışmadan beklenen yarar tam anlamıyla sağlanamayacaktır (Bakırcıoğlu, 2005: 258).

Rehberlik ilkeleri eğitim kademelerine göre değişmezken uygulanan program, seçilen etkinlikler, kullanılacak teknik ve yöntemler değişebilir (Yeşilyaprak, 2007: 38). Örneğin, ilköğretim okullarında sınıf rehberliği müdahalesi daha ön plana çıkarken, ortaöğretim kurumlarında bireysel-grupla psikolojik danışma etkinliklerine daha fazla yer verilir (Nazlı, 2011: 392).

Eğitim kurumlarında verilen rehberlik hizmetleri eğitim kademelerine göre sınıflandırılmaktadır. Okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin gelişim dönemlerine göre farklılaşmaktadır (Uz-Baş, 2007: 100).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireyin her yaş döneminde ihtiyaç duyabileceği bir yardım hizmetidir. Bireyin okul çağındaki rehberlik ihtiyacının karşılanmasında okul müdürü, müdür yardımcıları, rehber öğretmenler ve sınıf rehber öğretmenleri etkin görev alırlar. Okullarda gerçekleştirilecek olan tüm rehberlik etkinlikleri okul müdürünün başkanlığında, rehber öğretmen rehberliğinde sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır. Yani rehberlik hizmetleri bir takım çalışmasını gerektirir (Kılıç, 2010: 28). Ayrıca psikolojik danışmanlar, velilerin de rehberlik servisiyle işbirliği içinde olmaları gerektiğini ve rehberlik servisine ilişkin bakış açılarının olumlu olması gerektiğini vurgulamışlardır. Danışmanlar rehberlik servislerinin fiziki anlamda uygun olması, evrak işlerinin azaltılması, zaman sorununun çözülmesi, danışma oturumlarının bölünmemesi ve

danışan öğrencilere baskı yapılmaması gibi önerilerini belirtmişlerdir (Pamuk ve Yıldırım, 2016: 18).

Milli eğitim temel kanununun (1973-1983) 2. maddesine göre Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

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

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Milli eğitimin genel amaçlarına bakıldığında 2. ve 3. amaçların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında amaçlanan bu hedeflere ulaşılabilmesi için eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin ve işlevsel bir şekilde gerçekleştirilmesiyle olasıdır (Yeşilyaprak, 2007: 39).

**2.6.2.1. Okulöncesi dönemde rehberlik hizmetleri.** Bebeklikte hızlı bir gelişim gösteren birey 3-6 yaş dolaylarında fiziksel gelişimi yavaşlamaktadır. Bu yavaşlama ergenliğe kadar devam etmektedir. 3-6 yaş psikoseksüel gelişim

konusunda önemli bir yaş dilimidir. Bilişsel gelişim konusunda da bu yaş dilimi yine önemli noktalardan biridir. Bu dönemde çocukta nesnelere ilgili sembollerin geliştiği dönemdir. Bu sembolleşme taklide dayalıdır. Çocuğun bu dönemde geliştirdiği sembolik oyunlar onu gerçek hayata hazırlamaktadır (Selçuk, 2007: 32-93).

Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (MEB, 2013).

Çağdaş toplumda aile yapısı, çalışma koşulları, konut durumu vb. nedenlerden ötürü çocuğun yaşlarıyla birlikte geçirdiği zaman azalmıştır. Bu duruma paralel olarak okulöncesi eğitim kurumları daha fazla önem kazanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2005: 262). Okulöncesi eğitimi, ilköğretim çağına gelmemiş çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimini, planlı bir eğitim ortamında sağlayan ve onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim kademesidir (Yeşilyaprak, 2007: 39).

Bu dönemde yapılabilecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çocuğun her yönüyle sağlıklı gelişimi, okula uyum sağlaması, potansiyellerini ortaya koyabilmesi için rahat bir ortamın yaratılmasını içerir. Bununla birlikte çocuk akran grupları içinde birlikte yaşam kurallarını öğrenir. Rehberlik hizmetleri bireyin temel gereksinimlerini karşılamaya dönüktür. Çünkü gelişim gereksinimleri karşılanan çocuklar sağlıklı ve uyumlu olabilirler (Yeşilyaprak, 2007: 41).

‘Okulöncesi eğitim kademesinde kişisel rehberlik alanında çocukların kendini tanıma, kabul etme, özgüven geliştirme, olumlu benlik kavramı oluşturma ve sosyalleşmelerini destekleyici olmalıdır. Eğitsel rehberlik alanında okula uyumu, okulu sevmesi, öğrenmeye yönelik motivasyonu ve belli temel becerileri kazanması desteklenmelidir. Mesleki rehberlik alanında ise, mesleklere yönelik olumlu tutum

geliştirmesi, genel olarak meslek grupları ve işlevleri hakkında farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır' (Uz-Baş, 2007: 100).

**2.6.2.2. İlköğretimde rehberlik hizmetleri.** Milli eğitim temel kanunu 22. Maddesinde zorunlu ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur (MEB, 1973-2012).

Glasser' e göre çocuklar 4-5 yaşına kadar kendilerini başarılı olarak algılama eğilimindedirler. Bununla birlikte kendilerini bir kere başarısız olarak algıladıklarında bu durumu devam ettirme eğilimindedirler. Glasser' e göre başarılı kimliğin gelişiminde okulun rolü çok büyüktür. Tüm çocuklar için kritik okul yaşları 5-10 yaş arasındadır. 10 yaşına kadar başarısızlık yaşayan çocuk kendine güvenini kaybedecek, motivasyonu düşecek ve başarısız kimliği kazanacaktır (Nazlı, 2011: 374).

Okulöncesi dönemdeki çocuklarla ilkokul kısmında öğrenim gören çocukların bedensel, bilişsel, cinsel, duyuşsal ve toplumsal gelişim özellikleri ve bunlara bağlı olarak gereksinimleri aynı değildir. Bu eğitim kademelerindeki çocuklarda farklılık olduğu gibi ilkokul ve ortaokul kısmındaki çocukların da gereksinimleri farklılık göstermektedir (Bakırcıoğlu, 2005: 263). 6-12 yaş dönemindeki fiziksel gelişim 3-6 yaş dönemine göre daha yavaştır. Bu dönem cinsel gelişim konusunda da durgun bir dönemdir. Hem cinsler birbirlerine yakınlık göstermektedir. Bu dönemde oyun önemli bir yere sahiptir. Psikososyal gelişim konusunda çocuk çalışkanlığa karşı aşağılık duygusunun geliştiği bir evrededir. Bu dönemde çocuk başarılı olmak için çaba göstermekte ve bunu çevresine ispat etmeye çalışmaktadır. Bu nedenle çocuğun bu evrede gerek ailesi gerekse öğretmenleri tarafında desteklenmesi çok önemlidir. Aksi takdirde çocukta aşağılık duygusunun oluşmasının önüne geçilemeyecektir. Bu dönemde düzenlenen faaliyetler çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun olmalıdır. Bu nedenle öğrenciyi tüm yönleriyle tanımak önem kazanmaktadır (Selçuk, 2007: 37-65).



İlköğretimin ilk yıllarında yani ilkokul kısmında öğrenciler okul saatlerinin büyük bir kısmını sınıf öğretmenleriyle geçirmektedirler. Bu dönemdeki rehberlik hizmetlerinin büyük bir kısmı sınıf rehber öğretmenleri tarafından karşılandığından, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe karşı tutum ve farkındalığı önem taşımaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmenin en önemli sorumluluğu, gelişim isteği uyandıran bir sınıf ortamı oluşturmaktır (Uz-Baş, 2007: 101).

Bu dönemde yapılması gereken diğer bir rehberlik hizmeti de öğrencileri tanıma ve onlara kendilerini tanıtmaktır. Yapılan bu hizmetle birlikte öğrencilerin kişisel sorunlarını saptama ve bunların çözümleriyle ilgilenme olanağı doğmaktadır. Bu dönem bireysel farklılıkların çok görüldüğü bir dönemdir. Bu nedenle bireysel farklılıkların göz ardı edilmediği eğitim ortamlarına, dolayısıyla bu ortamların oluşmasına katkı sağlayan rehberlik hizmetlerine ihtiyaç vardır. Bununla birlikte bu öğretim kademesi bireyin sonraki yıllardaki eğitim başarısını da etkileyecek bir kademedir. Bu açıdan öğrenciye verimli ders çalışma, zamanı etkili kullanma, planlama gibi temel alışkanlıkların kazandırılması bir sonraki eğitim kademesindeki başarısını önemli ölçüde etkileyecektir (Bakırcıoğlu, 2005: 263; Yeşilyaprak, 2007: 48).

Öğrenciyi tanımanın bu denli önemli olduğu ilköğretim kademesinde bu hizmetin daha sağlıklı yapılabilmesi için ailelerle sıkı bir iletişimin ve işbirliğinin olması gerekir. Bununla birlikte eğitimin her kademesinde olduğu gibi rehberlik hizmetleri sınıf öğretmenin, yönetimin, danışmanın iş birliği ile yürütülmelidir (Özgüven, 2007: 290).

Meslek gelişiminin bir süreç olduğu ve bu süreçte çocukluk döneminin önemli olduğu bilinmektedir. Bu amaçla toplumdaki iş ve çalışma yaşamı, insanların uğraşları gibi konular genel anlamıyla yapılmalıdır (Bakırcıoğlu, 2005: 264; Yeşilyaprak, 2007: 48). Çocuk bu dönemde yetişkinlikteki rollerine girmektedir. Bu rollere girmesi ve kendini çeşitli mesleklerde hayal etmesi bu dönemde çocuktan beklenen bir gelişim görevidir (Kuzgun, 1992: 40).

**2.6.2.3. Ortaöğretimde rehberlik hizmetleri.** Ortaöğretim; ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsar. İlköğretimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkanlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir (MEB, 1973).

Psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında gerek ülkemizde gerekse batı ülkelerinde kaydedilen gelişmeler incelendiğinde, uygulamaların öteki eğitim kademelerine oranla ortaöğretim kademesinde daha yaygın ve yoğun bir düzeye eriştiği görülmektedir (Eşen, 2009: 2). Ülkemizde ortaöğretim kurumları ilköğretim kurumlarına göre daha karmaşık bir yapıdadır. Ortaöğretim kurumları öğrencileri hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlamaktadır. Farklı okul türlerine göre kişisel-sosyal ve eğitsel gelişim boyutları benzerlik gösterirken kariyer gelişim boyutu farklılaşmaktadır (Nazlı, 2011: 387).

İlköğretimin gelişim çağı özelliklerine uygun olarak, ortaöğretime göre daha sıcak, daha yakın etkileşim ortamından çıkıp ortaöğretimin daha resmi ve karmaşık ortamına geçen öğrencinin yeni girdiği ortamı tanıması ve uyum sağlaması için yardıma ihtiyacı olacaktır. Bu nedenle ortaöğretimde yeni başlayan öğrencilere sistemli ve kapsamlı bir oryantasyon (duruma alıştırma) hizmetleri sunulması gerekir (Topcu, 2014: 21-22).

Ergenlik dönemine denk gelen ortaöğretim dönemi gencin merak duygusu ve değişim arzusu nedeniyle riskli davranışlarda bulunduğu dönemdir. Madde kullanımı, anti-sosyal davranışlar, erken yaşta cinsel ilişki bu riskli davranışlar bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır (Yeşilyaprak, 2007: 58; Siyez, 2009: 78-146). Bu kapsamda bireyi tanıma hizmetinin etkin bir biçimde yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu sayede bireyin fiziksel ve zihinsel yetenekleri, hoşlandığı ve hoşlanmadığı faaliyetler, ihtiyaç ve sorunları saptanmış olur (Yeşilyaprak, 2007: 62).

Bunların yanında genç eğitsel ve mesleki açıdan da zorlu bir süreç yaşamaktadır. Genç bu dönemde kendine eğitsel hedefler belirleyerek bunlara

ulaşmaya çalışmalıdır. Bu hedeflere ulaşmak için ise sistemli çalışmalıdır. Bu dönemde genç mesleki anlamda da planlamalar yaparak, ilgi ve yeteneklerine uygun meslek seçiminde bulunması beklenir. Bu nedenle bu dönem birey için karar verme yılı olarak nitelendirilebilir. Bireye bu süreçte yardım etmek amacıyla bilgi verme ve yöneltme hizmetlerinin aktif bir biçimde yerine getirilmesi gerekir (Yeşilyaprak, 2007: 59).

Ortaöğretimde hizmetler genelde; üst öğrenime, meslek alanlarına ve mesleğe yönelmede, etkili öğrenme ve çalışma becerileri geliştirmede, meslekler ve gerektirdiği özellikler ile meslek ve çalışma yaşamı konusunda bilinçlendirmede, bireysel özelliklerini değerlendirip farkındalık düzeyini geliştirmede, bireysel ve sosyal gelişimin sürdürülüp yetişkin yaşamına hazırlanmada yoğunlaşır. Orta öğretimdeki hizmetlerde okul türlerine göre gerekli uyarlamalar yapılır. Yaygın eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri genelde kursiyerlerin mesleğe ve işe yönlendirilmesini, iş yaşamına hazırlığı, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesini kapsar (MEB, 2001).

**2.6.2.4. Yükseköğretimde rehberlik hizmetleri.** Yükseköğretimde gencin sorunları diğer öğretim kademelerine göre farklılık göstermektedir. İlköğretimde eğitsel rehberliğe, ortaöğretimde meslek rehberliğe, yükseköğretimde ise daha çok kişisel rehberliğe ağırlık verilmektedir. Bu dönemde genç ailesinden ayrılma ve bunun sonucunda oluşan duygularla baş etmeye çalışmaktadır. Bunu yanında barınma, yeni bir ortama uyum, kişiler arası ilişkiler gibi konularda da yardıma ihtiyaç duyabilir (Bakırcıoğlu, 2005: 265; Koç, 2014: 60-61).

Ancak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ilköğretim ve ortaöğretimde alması gereken eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinden yeterince faydalanmamıştır. Yükseköğretimde eğitsel sorun yaşayan, okuduğu bölümden memnun olmayan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır (Bakırcıoğlu, 2005: 265). Diğer bir yandan yükseköğretim gençliği tercih ettiği yükseköğretim programına uyum sağlamaya, tercih ettiği mesleğe ve gelecek yaşama hazırlanma gibi konularda da yardıma ihtiyaç duyabilir (Uz-Baş, 2007: 103; Koç, 2014: 60-61).

Üniversitelerde öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı (Özgüven, 2007: 379-380):

- Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, geleceğe yönelik hedefleri, kişisel sorunları ve problemleri hakkında bilgi edinmek,
- Öğrencin kendilerini tanıyarak, sorunlarını anlamaları ve çözmeleri konusunda öğrencilere yardım etmek,
- Öğrencilerin gelecekleri ile ilgili kararlar alarak, bunları başarmak amacıyla planlar yapmalarına yardım etmek,
- Öğrencilerin üniversite ve yakın çevre olanaklarından yararlanarak kendilerini geliştirmelerini sağlamak,
- Boş zamanlarını değerlendirme için iş birliği yapmak,
- Kredi, barınma, burs olanakları hakkında bilgi vermek
- Çalışma alanları, iş bulma konularında bilgi vermek.

## 2.7. Tarihsel Gelişim

Dünya değerleri ve sistemleri birbirinde farklı olan tarım, sanayi ve bilgi çağlarını yaşamıştır. Toplumdaki bu farklı çağlar değişimi de beraberinde getirmiştir. Toplum yapısında meydana gelen değişimler eğitim sistemini de bu değişime ayak uydurmaya zorlamıştır. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş beraberinde meslek sorunlarını da getirmiştir (Nazlı, 2011: 2-9). ABD’de eğitim programları sanayi toplumunun bu beklentilerine cevap veremez duruma gelmiştir. Oluşan bu meslek ve iş sorunlarına karşın birçok kişi ve kuruluşlar bireyleri yeni meslek ve iş alanlarına uyumunu sağlamaya çalıştılar. Bu çalışmalarla birlikte mesleki rehberlik çalışmaları ortaya çıkmıştır (Bakırcıoğlu, 2005: 29). 1908 yılında Frank Parsons Boston’da bir meslek bürosu kurarak bugünkü mesleki rehberlik çalışmalarının ilk adımlarını atmış oldu. Parsons’ın bu alanda yaptığı çalışmalar kısa sürede birçok kentteki okullara yayıldı (Bakırcıoğlu, 2005: 30).

Bu kapsamda 1985 yılında George Merrill, öğrencilere iş dünyasını tanıtmayı ve onların iş bulmalarına yardımcı olmak amacıyla çalışmalar başlattı.

Kişiye bir mesleğe yerleşme aşamasında yardım etmenin geç kalmış bir adım olduğu anlayışı yerleşmeye başlamıştır. Bu kapsamda bireye okulda bu hizmetlerin verilmeye başlanması görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu görüşün yaygınlaşmasıyla birlikte 1913 yılından itibaren rehberlik resmen Amerikan eğitim sistemine girmiştir (Bakırcıoğlu, 2005: 31; Çetinkaya, 2007: 29).

1910'lu yıllarda örgütlenmeye başlayan Amerikan Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik Derneği (APGA), 1952'li yıllarda ülkedeki tüm rehberlik derneklerini bünyesinde birleştirmiştir. Bu dernek Amerika'daki rehberlik hizmetlerinin işleyişini, etik kurallarını, meslek uzmanlarının görev ve sorumlulukları gibi konuların belirlenmesinde büyük hizmetler yürütmüştür (Yeşilyaprak, 2007: 23; Çetinkaya, 2007: 29).

1953 yılında Amerikan Psikoloji Derneği kendi bünyesinde Psikolojik Danışma bölümü kurmuştur. 1960'lı yıllarda Vietnamlı savaşının bireyler üzerinde oluşturduğu etkiyi azaltmak amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine daha fazla önem verilmiştir (Şahin, 2014: 26).

**2.7.1. Rehberliğin Türkiye'de gelişimi.** İkinci dünya savaşından sonra ABD ve ülkemiz arasında işbirliği çalışmaları artmış, eğitim alanında da işbirliği çalışmaları başlamıştır. İmzalanan anlaşma kapsamında Amerikalı uzmanlar ülkemize davet edilirken, ülkemizden de Türk eğitimciler Amerika'ya gönderilmiştir. Amerika'dan gelen uzmanlar (John Ruffi, Ellsworth Tompkins, Mills ve Lester Bills) eğitim sistemimizi inceleyerek rapor hazırlamışlardır. Hazırlanan bu raporda eğitim sistemimizde bireysel farklılıklara yer verilmediği, bireylerin gelişim özelliklerine göre hazırlanmadığı, içerik olarak çok ağır olduğu noktalarına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca uzmanlar rehberlik alanında 6 ilde (Adana, Samsun, Ankara, İstanbul, Konya, İzmir) pilot uygulama yapmışlardır. Rehberlik kavramının anlaşılması amacıyla öğretmenlere ve yöneticilere seminerler ve konferanslar düzenlemişlerdir. Ayrıca Amerika'ya gönderilen uzmanlar da ülkemize döndüklerinde Amerika'da edindikleri bilgileri uygulamaya sokarak rehberliğin gelişmesinde önemli çalışmalar yapmışlardır. Prof. Dr. Feriha Baymur ve Prof. Dr. Hasan Tan ilk öncü çalışmaları

yapan uzmanlardandır (Kuzgun, 1982: 17; Bakırcıoğlu, 2005: 39; Yeşilyaprak, 2007: 23; Özgüven, 2007: 411-412).

1952-53 yılları arasında Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim bölümü açılmıştır. Bu bölümün açılmasındaki amaç özel eğitime muhtaç çocukların eğitim konusunda öğretmen, başöğretmen ve müfettiş yetiştirilmektir (Bakırcıoğlu, 2005: 40; Özgüven, 2007: 412).

1953 yılında Talim ve Terbiye dairesine bağlı olarak test ve araştırma bürosu kurulmuştur. Bu büro vasıtasıyla rehberlik çalışmalarını için gerekli araçların geliştirilmesi amaçlanmıştır (Kuzgun, 1982: 18). Ayrıca bu büro vasıtasıyla gençlerin mesleki yönelimine yardım etmek de amaçlanmıştır (Yeşilyaprak, 2012: 22).

1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulunda ilk rehberlik servisi açılmıştır. Ayrıca yine aynı yılda İstanbul Atatürk Kız Lisesinin ders programları rehberliği esas alan bir şekilde hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır (Çetinkaya, 2007: 30).

1956 yılında Ankara'da 1959 yılında ise İstanbul ve İzmir'de rehberlik ve araştırma merkezleri kurulmuştur (Kuzgun, 1982: 18).

1962 yılında 7. milli eğitim şurasında rehberlik kavramını ilk kez sınırlı düzeyde de olsa ele alınmıştır. Bu kapsamda öğrenciler için grup öğretmenliği oluşturulmuştur. 1970 yılında düzenlenen 8. milli eğitim şurasında ise rehberlik ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Bakırcıoğlu, 2005: 43; Özgüven, 2007: 414). Bu kapsamda “Sınıf öğretmenleri kurulu, öğrencinin isteğini ve sınıf öğretmenlerinin teklifini de inceleyerek çocuğun ikinci devre ortaöğretimde yönelebileceği programını tayin hususunda öğrenci velisine yapılacak tavsiyeyi karşılaştırır. Yönelme yılında, birinci ve ikinci kanaat dönemleri sonlarında, sınıf öğretmenleri kurulu, rehberlik servisinin teklifini, öğrencinin isteğini ve sınıf öğretmenlerinin görüşünü de inceleyerek, öğrencinin yönelme sınıfından sonra yönelebileceği programını seçme hususunda öğrenci velisine yapılacak tavsiyeyi kararlaştırır.” maddeleriyle yönelme ve rehberlik kavramlarından bahsedilmiştir (MEB, 1970).

9. milli eğitim şurasında (1974), 6. maddeye göre ‘yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.’ maddesiyle yöneltilme de rehberliğin rolü üzerinde durulmuştur. Ayrıca 20. maddede ‘Rehberlik ve eğitsel çalışmalar, Bakanlıkça hazırlanan esaslara göre yürütülür. Her sınıf öğretmenlerine rehberlik için haftada iki ders saati, eğitsel kol yürütücüsü öğretmene de haftada bir ders saati zaman ayrılır. Bu saatler öğretmenin kanuni ders saatleri içinde sayılır ve zorunlu ders saati sayısını aştığı takdirde, bu saatler karşılığı ek ders ücreti ödenir’ bu kararla birlikte haftada iki saat rehberlik saati ayrılarak bu uygulama sınıf rehber öğretmenlerine bırakılmıştır. Ayrıca bu kapsamda sınıf rehber öğretmenlerine ücret ödenmesi karara bağlanmıştır.

1970 yılında orta dereceli okullarda rehberlik servisinin kurulmasına dair genelge yayınlanmıştır. Bu kapsamda 24 orta dereceli okulda rehberlik hizmetleri başlatılmıştır (Bakırcıoğlu, 2005: 44).

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri için uzman personel yetiştirme çalışmaları ilk olarak 1966-67 yıllarında Hacettepe Üniversitesi Eğitim bölümünde başlamıştır. 1982 yılında isen anabilim dalı olarak örgütlenmiştir (Özgüven, 2007: 416).

“Okullarımızda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için MEB’e bağlı Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş (1983) daha önce açılan Rehberlik ve Danışma Merkezleri de (RAM) bu daireye bağlanmıştır ” (Yeşilyaprak, 2007: 24).

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı 02.08.2006 tarih ve 329 sayılı Talim Terbiye Kurul Kararı ile 2006–2007 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir (MEB, 2006).

## 2.8. Program Geliştirme ve Rehberlik Programı Hazırlama Süreci

### 2.8.1. Program geliştirme.

**2.8.1.1. Öğretim.** Planlı ve programlı olarak genellikle bir öğretim kurumunda (okul vs.) öğretmenler tarafından, öğrencilere, araç gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümüdür. Başka ifadeyle öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi için girişilen plânlı ve programlı çabaların tümüdür (Akyüz, 2012: 2).

**2.8.1.2. Eğitim.** Kişinin zihinsel, fiziksel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen şekilde geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması amacıyla yapılan etkinliklerin bütünüdür. Eğitim, hayat boyu sürer; plânlı ya da tesadüfi olabilir. Kısaca, eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir (Akyüz, 2012: 2). Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir (Demirel, 2015: 9-10). Eğitim öğretime göre zaman ve mekan yönünden daha kapsamlı bir yapıdadır. Öğretimde plan ve program varken eğitimde her türlü tecrübe edinme vardır. Bu tecrübeler bazen tesadüfi olabilmektedir (Varış, 1981: 20-21).

**2.8.1.3. Eğitim programı.** Eğitim programı (curriculum) kavramı Latince kökenlidir. Fransızcadaki ‘koşmak, yürütmek’ anlamına gelen currere kelimesinden gelmiştir (Ellis, 2015: 2). Bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür (Erden, 1998: 4).

Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için belirlediği milli eğitimin ve aynı zamanda kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1988: 18).

Caswell ve Campbell (1935), eğitim programını konular listesi olarak değil, daha çok, öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Demirel, 2015: 2).



**2.8.1.4. Program geliştirme.** ‘Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü’ olarak tanımlanabilir. Bu tanımda program geliştirmenin dört ögesi üzerinde durulmuştur (Demirel, 2015: 5).

Program geliştirme, planlanan faaliyetleri gerçekleştirmek, bu faaliyetleri gerçekleştirmek için uygulamaları planlamak, uygun yöntem ve teknikleri seçmek amacıyla yapılan okul içindeki ve dışındaki faaliyetlerin bütünüdür (Varış, 1988: 21). Program geliştirme hedeflerin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının oluşturulması ve değerlendirme çalışmalarının yapıldığı geniş bir planlama sürecidir (Tyler, 2013: 270).

Hedef belirleme; hedef öğrenciye eğitim yoluyla kazandırılmak istenen istendik davranışlardır. Hedefler programın her boyutuna yön verme görevini üstlenmektedir. Hedefler uzak, genel ve özel hedef olmak üzere üç aşamada belirtilmektedir (Demirel, 2015: 95). Hedeflerin belirlenmesi karmaşık bir iş olsa da program geliştirme süreci için gerekli bir aşamadır ve programın her aşamasında devam eden bir durumdur (Tyler, 2013: 282).

Eğitim durumları; program geliştirmenin süreç kısmını oluşturmaktadır. Hedeflere ulaşılmasını sağlayan yaşantıların düzenlendiği, etkinliklerin oluşturulduğu süreçtir (Demirel, 2015: 135).

Değerlendirme, aşamasında iki boyut üzerinde durulmaktadır. Bunlardan birincisi öğrenci diğeri ise eğitim programıdır. Birinci boyut aşamasında öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıkları, hangi öğrenciler için etkinliklerin tekrar edileceği üzerinde durulmaktadır. İkinci boyut aşamasında ise eğitim programının etkililiğini, aksayan yönleri ve aksayan yönlerinin hangi ögelerden kaynaklandığı üzerinde durulur (Erden, 1998: 9).

Ertürk (1975: 14-16) program geliştirme üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama hedef aşamasıdır ve bu aşamada üç hedef türü yer almaktadır. Bunlar uzak, genel ve özel hedeflerdir. Bu hedeflerin birbiri ile tutarlı olması önemli bir noktadır. İkinci aşama olan eğitim durumları aşamasında belirlenen hedeflere ulaşabilme noktasında oluşabilecek öğrenme yaşantıları tasarlanır. Tasarlanan eğitim durumları ile uygulamada eğitim durumları arasındaki farkın fazla olmaması önemli bir noktadır. Son aşama ise değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada programın işe yarayıp yaramadığı, verimliliği arttırmak için yapılacak çalışmalar üzerinde durulmaktadır.

Variş (1988: 15-30)'a göre program geliştirme ve değerlendirme iç içedir ve değerlendirme program geliştirmenin her aşamasında yer alır. Program geliştirme ve program düzenleme kavramları üzerinde durmuş ve her ikisinin farklı olduğunu vurgulamıştır. Variş'a göre program geliştirme programın araştırmalar yoluyla uygulama aşamasında geliştirilmesidir. Program düzenleme kısmında ise programın uygulama noktasında gerçekleşen problem dikkate alınır. Ayrıca programda değişikliği sağlayacak araştırma çalışmalarına yer vermektedir.

Demirel, tarafından beş bölümden ve 15 işlem modelinden oluşan bir program geliştirilmiştir. Programın ilk bölümü planlama aşamasıdır. Bu aşamada ihtiyaçların saptanması, koordinasyon birimi ve programın felsefi temelleri oluşturulmaktadır. Programın ikinci aşaması hazırlama/geliştirme aşamasıdır. Bu aşamada hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçimi, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve sınav durumlarının belirlenmesi yer almaktadır. Üçüncü aşama ise deneme ve değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada hazırlanan programın pilot okullarda denenmesi ve bu deneme sonucunda gerekli düzenlemelerin yapılması yer almaktadır. Dördüncü aşama ise uygulama aşamasıdır. Bu aşamada ise programın tüm ülkede uygulanması yer almaktadır. Beşinci aşama ise sürdürülebilirlik aşamasıdır. Bu noktada sonucun yeterli olup olmadığı değerlendirilir. Sonuç yeterli ise programın uygulanması sürekli hale getirilir; süreç yeterli değil ise program hazırlamanın ikinci aşaması olan hazırlama/geliştirme aşamasına dönüş yapılır ve program tekrar gözden geçirilir (Demirel, 2015: 58).

**2.8.2. Rehberlik programı hazırlama süreci.** Eğitim programı içinde iki temel program vardır. Öğretim programı ve rehberlik programı (Akt: Nazlı, 2011: 112). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının hazırlanmasında izlenecek adımlar aşağıda anlatılmıştır (NHSDE, 1988; East Texas University Development and Training Center, 1991; Akt: Erkan, 2004: 25-88).

1. Adım: Program tanımlarını, gerekçe ve sayılıtlarını yazma: Bu unsurlar programın odağını betimler ve programın altında yatan anlam ve inançları sunar.

2. Adım: Rehberlik kurulunu oluşturma: Hizmet veren çeşitli gruplar arasında ya da hizmet aldığı grupların kendi içinde resmi iletişim hattını oluşturmak amacıyla bu kurulun oluşturulması gerekmektedir.

3. Adım: Görev-zaman çizelgesi geliştirme: program geliştirme ile ilgili görevlerin ne kadar sürede ve ne zaman gerçekleştirileceğinin belirlenmesidir.

4. Adım: Yöneticilerin katılımını sağlama:

5. Adım: Öğretmenlerin katılımını sağlama:

6. Adım: ihtiyaç analizi yapma: İhtiyaç analiziyle psikolojik danışmanlar öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin önemli gördüğü program yeterliliklerini belirlerler.

7. Adım: Yerel PDR programı standartlarını tanımlama: İhtiyaç analizinden elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak hedef davranışlar bu aşamada belirlenecektir.

8. Adım: Etkinlikler geliştirme ya da seçme: hedef davranışlar belirlendikten sonra bu hedeflere ulaşılmasını sağlayacak etkinlikler var olan kaynaklardan seçilir ya da geliştirilir.

9. Adım: Görevleri belirleme: Tüm ilgililerin iş birliği içinde olmasını sağlamak amacıyla bütün birey ve kurulların görevlerinin ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi gerekir.

10. Adım: Zaman ve görev analizinin düzenlenmesi: Psikolojik danışman tarafından yerine getirilen görevleri ve her görev için harcanan zaman miktarının belirlenmesi amacıyla yapılır.

11. Adım: Bir master takvim oluşturma: Rehberlik programını hazırlamak ve uygulamak için sistematik bir yöntem sağlamak amacıyla yapılır.

12. Adım: Programın değerlendirme ölçütlerini belirleme: Rehberlik programının hazırlanması ve sürdürülmesi için programın vazgeçilmez öğelerinden biridir.

## **2.9. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Program Modelleri**

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin neler olacağı gibi konularda, başka bir deyişle okul PDR hizmetlerinin nasıl örgütleneceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır (Erkan, 2004: 1). Genel olarak bu modeller geleneksel modeller ve kapsamlı rehberlik program modeli olmak üzere iki gruba ayrılır. Geleneksel modellerde servis (hizmetler) modeli, süreç modeli ve görevler modeli olmak üzere üç grupta incelenebilir (Güven, 2014: 242). Bu üç model aşağıda kısaca tanıtılmıştır (Erkan, 2004: 1; Doğan, 2000: 57).

**2.9.1. Servis (hizmetler) modeli.** Model 1920'li yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme olmak üzere altı kategoriden oluşur. Model öğretim yönelimli olması, öğrenciye kazandırılacak davranışların değerlendirmeye uygun olmaması ve etkinliklere ayrılan zamanın belirsiz olması yönleriyle eleştirilmiştir.

**2.9.2. Süreç modeli.** Bu modelde psikolojik danışmanların psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rolleri üzerinde durmaktadır. Bu model hem ilköğretime hem de ortaöğretime uygulanabilmesi açısından dikkatleri üzerine çekmiştir. Ancak bu modelde servis (hizmetler) modelinde olduğu gibi öğrenciye kazandırılacak davranışların değerlendirmeye uygun olmaması ve etkinliklere ayrılan zamanın belirsiz olması yönleriyle eleştirilmiştir.

**2.9.3. Görevler modeli.** Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Listelenen görevlerde son görev olarak 'zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri yerine getirir' ifadesi yer alır. Süreç modeli için söz konusu olan eleştiriler bu model için de geçerlidir.

Bu geleneksel rehberlik modelleri rehberlik ve psikolojik danışma programları yerine psikolojik danışmanın pozisyonu üzerine odaklanmaktadır. Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yardımcı-destek hizmet olarak algılanmaktadır. Öte yandan programın yapısı açıkça tanımlanmadığı için psikolojik danışmanlara rehberlikle ilgisi olmayan görevler yüklenebilmiştir. Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin meslek seçimi ve kriz durumlarına müdahale ile sınırlayan geleneksel modele tepki olarak ortaya çıkmıştır (Erkan, 2004: 1-2; Doğan, 2000: 57).

**2.9.4. Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı.** Bu model kuramsal temelini 1960'lı yıllarda gündeme gelen gelişimsel yaklaşımdan almıştır. Gelişimsel yaklaşım bireyin sürekli bir gelişim içinde olduğunu ve bu gelişimin aşamalı olarak birbirini izleyen dönemler halinde olduğu görüşlerini temel alır (Doğan, 2000: 58). Geleneksel modele bir tepki olarak doğan ve kuramsal temelini gelişimsel rehberlik yaklaşımından alan Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modelinin ilk örneği Dinkmeyer ve Caldwell (1970) tarafından gerçekleştirilen “Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Kapsamlı Bir Okul Modeli” adlı çalışma ile ortaya konmuştur. Sonraki yıllarda Myrick 1987 yılında, Gysbers ve Henderson 1988 yılında yaptıkları çalışmalarla gelişimsel rehberlik temelli okul rehberliğinin yeniden kavramsallaştırılmasına ve örgütlenmesine öncülük etmişlerdir (Wittmer, 1993; Akt. Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Leuwerke, 2011: 52).

Gelişimsel yaklaşım Amerika'da geliştirilmiş ve Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA, American School Counselor Association) tarafından ilk olarak 2004'de yayınlanan ve 2012 yılında güncellenen ulusal plan içine alınmış ve öğrencilerin üç alanda, kişisel/sosyal, eğitsel (akademik) ve mesleki (kariyer), gelişimlerinin desteklenmesinin gereği vurgulanmıştır (ASCA, 2004, 2012: Akt: Kabakçı ve Korkut, 2013: 1587).

Ülkemizde ise 1990'lı yıllarda hem öğretim hem de rehberlik boyutlarında yeniden yapılanma başlamıştır. 2000'li yıllarda gelişimsel rehberliğin ilk pilot çalışmaları başlamıştır (Nazlı, 2011: 43-44). Okul psikolojik danışma ve rehberlik anlayışında meydana gelen bütün bu değişiklikler sonunda Türkiye'de ilk kez sistemli olarak 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, gelişimsel rehberlik anlayışı ile hazırlanan ve 1-12. sınıf kazanımlarını içeren kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı, haftalık ders çizelgesinde yer alan rehberlik saatlerinde sınıf rehber öğretmeni/psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Terzi, Ergüner-Tekinalp ve Leuwerke, 2011: 52).

Kapsamlı rehberlik modeli okulöncesinden başlayarak okuldaki tüm öğrencileri kapsayan bir hizmettir. Gysberg, Hughey, Starr ve Lapan (1992) kapsamlı rehberlik programının dayandığı nitelikleri şu şekilde sıralamışlardır (Aktaran: Doğan, 2000: 58).

- Rehberlik ve psikolojik danışma bir programdır.
- Rehberlik ve psikolojik danışma programı gelişimsel ve kapsamlıdır.
- Rehberlik ve psikolojik danışma programı ekip çalışması gerektirir.

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı tüm öğrencilere eşit hizmet sunmayı amaçlamaktadır. Bu program sayesinde tüm öğrenciler danışmanlarına rahat bir şekilde ulaşabilirler. Program hazırlanırken veli-okul işbirliği önemli bir yer tutar. Program gelişimsel ve önleyici yanıyla birlikte sürekli bir tasarım, yenileme, uygulama ve değerlendirme imkanı sunar (Gysbers ve Henderson, 2001: 1).

Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının eksiksiz bir şekilde uygulanması için programın sahip olması gereken özellikler şunlardır (Doğan, 2000: 63):

- Okulu yönetim yönelimli değil, öğrenci gelişim yönelimli olmalı.
- Zamanı etkin kullanan bir program olmalı.
- Okulun açıldığı ilk günden kapandığı son güne kadar devam etmeli.
- Pozisyon odaklı olmayıp, program odaklı olmalı.
- Klinik temelli olmayıp eğitim temelli olmalı.

Kapsamlı gelişimsel rehberlik modelinin geleneksel modelden ayrılan en önemli noktalarından biri de değerlendirme kısmına verdiği önemdir. Buradaki değerlendirme sadece yılsonunda yapılan bir değerlendirme olmayıp, üç aşamada yapılmaktadır ( Gysberg, 1997: 402-403).

**2.9.4.1. Programın vizyonu.** “Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı”nın vizyonu; gelişen ve değişen dünyada kendini ve içinde bulunduğu durumu doğru algılayan, kendisi ve çevresiyle barışık, kişisel değerleri ile toplumsal beklentiler arasında bir denge kurabilen, yaşadığı toplumun sorumlu bir üyesi olan, karar verme, sorun çözme, kişiler arası ilişki ve iletişim becerilerine sahip, kapasite ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştiren, potansiyelini tam olarak kullanan, başarıyı ve hayat boyu öğrenmeyi amaç edinmiş, araştıran, sorgulayan, üretken ve mutlu, kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktır (MEB, 2011).

**2.9.4.2. Programın genel amaçları.** “Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı”nı tamamlayan öğrencilerin (MEB, 2011);

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

**2.9.4.3. Programın yapısı.** Program hazırlanırken kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanları temel alınmıştır. Rehberliğe ilişkin bu alanlar yaygın biçimde kullanılmakla birlikte, program içerisinde hazırlanan yeterlik alanları ve

kazanımların birden çok alana uygun olması nedeniyle sınıflamalar yeterlik alanlarına göre yapılmıştır (MEB, 2011).

Programda yer alan ve yukarıdaki gelişim alanlarıyla ilgili 7 yeterlik alanı şöyledir (MEB, 2011):

1. Okula ve Çevreye Uyum
2. Eğitsel Başarı
3. Kendini Kabul
4. Kişilerarası İlişkiler
5. Aile ve Toplum
6. Güvenli ve Sağlıklı Hayat
7. Eğitsel ve Mesleki Gelişim

Bu yeterlilik alanlarına ilişkin her sınıf düzeyine uygun kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlar öğrencilere etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Her sınıf düzeyine ilişkin 30 etkinlik belirlenmiştir. Etkinlikler planlanırken gelişimsel ve önleyici yaklaşım temel alınmıştır. Bu etkinliklerin sınıf rehber öğretmeni tarafında uygulanması gerekmektedir. Özel bilgi gerektiren etkinlikleri ise okul rehber öğretmenin uygulaması gerekmektedir (MEB, 2011).

Ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programı yeterlik alanlarına göre kazanımların dağılımı; okula ve çevreye uyum yeterlik alanında 3 kazanım, eğitsel başarı yeterlik alanında 17 kazanım, kendini kabul yeterlik alanında 7 kazanım, kişiler arası ilişkiler yeterlik alanında 23 kazanım, aile ve toplum yeterlik alanında 11 kazanım, güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanında 9 kazanım ve eğitsel-mesleki gelişim yeterlik alanında 50 kazanım şeklindedir. Kazanımların sınıf düzeylerine ve yeterlik alanlarına göre dağılımı aşağıdaki gibidir (MEB, 2011).



**Tablo 2.4.** Rehberlik Programı Kazanımlarının Sınıf Düzeyine ve Yeterlik Alanına Göre Dağılımı (MEB, 2011).

Sınıf Düzeyi	9. sınıf	10.sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Yeterlik Alanı				
Okula ve çevreye uyum	3 kazanım	-	-	-
Eğitsel başarı	5 kazanım	5 kazanım	5 kazanım	2 kazanım
Kendini kabul	2 kazanım	3 kazanım	1 kazanım	1 kazanım
Kişiler arası ilişkiler	9 kazanım	9 kazanım	3 kazanım	2 kazanım
Aile ve toplum	-	1 kazanım	6 kazanım	4 kazanım
Güvenli ve sağlıklı hayat	1 kazanım	3 kazanım	5 kazanım	-
Eğitsel ve mesleki gelişim	10 kazanım	9 kazanım	10 kazanım	21 kazanım

10. sınıf rehberlik programında okula ve çevreye uyum yeterlik alanında kazanım bulunmamaktadır. Diğer yeterlik alanlarının tümünde ise kazanım bulunmaktadır. 10. sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar yeterlik türlerine göre EK-1 de sunulmuştur.

**2.9.4.4. Okul müdürünün görevleri.** Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 31. maddesinde okul müdürünün görevlerini açık bir şekilde belirlemiştir (MEB, 2017).

a) Okulda rehberlik hizmetlerinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için uygun çalışma ortamını hazırlar, kullanılacak araç ve gereci sağlar. Sınıf rehberlik hizmetlerinin sunulması için gerekli tedbirleri alır. Hakkında danışmanlık tedbir kararı alınmış çocuklara ve ailelerine yönelik rehberlik servisi tarafından sunulacak hizmetlerin yerine getirilmesini sağlar. Pansiyonlarda barınan öğrencilere verilecek rehberlik hizmetleriyle ilgili tedbirleri alır.

b) Rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunu kurar ve bu komisyona başkanlık eder. Eğitim kurumunun rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi ile ilgili yıllık çerçeve planın hazırlanmasını sağlar ve uygulanmasını izler. Rehberlik servisinde hazırlanan yıllık çerçeve planını ve yılsonu çalışma raporunun bir örneğini bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezine gönderir.

c) Eğitim kurumunda birden fazla rehberlik öğretmeni varsa bir rehberlik öğretmenini koordinatör olarak görevlendirir.

d) Eğitim kurumundaki öğretmenleri her sınıfa bir sınıf rehber öğretmeni olmak üzere zorunlu olmadıkça öğrencilerin mezuniyetine kadar değiştirmemeyi esas alarak görevlendirir. Eğitim kurumundaki rehberlik hizmetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için rehberlik öğretmeni, sınıf rehber öğretmenleri, öğrenciler ve veliler arasında iş birliğini sağlar.

**2.9.4.5. Müdür yardımcılarının görevleri.** Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 32. maddesinde okul müdür yardımcılarının görevlerini açık bir şekilde belirlemiştir (MEB, 2017).

a) Rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu toplantılarına katılır.

b) Rehberlik hizmetlerinin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi için öğrencilerin devam durumu, başarı durumu, sosyal kulüp çalışmaları gibi bilgi ve belgeleri rehberlik servisi ile paylaşır ve iş birliği yapar.

c) Eğitim kurum müdürünün vereceği rehberlik hizmetleriyle ilgili diğer görevleri yapar.

**2.9.4.6. Psikolojik danışmanın görevleri.** Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 34. maddesinde okul psikolojik danışmanlarının görevlerini açık bir şekilde belirlemiştir (MEB, 2017).

a) Yıllık çerçeve planını, bağlı olduğu rehberlik ve araştırma merkezinin hazırladığı çerçeve planı temel alarak eğitim kurumunun türüne ve öğrencilerin

ihtiyaçlarına göre hazırlar. Sınıf rehberlik planlarının hazırlanmasında, uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eder.

b) Sınıf ve pansiyonlarda yürütülen eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik etkinliklerinden, rehberlik alanında özel bilgi ve beceri gerektiren hizmetleri yürütür. Bireysel rehberlik ve grup rehberliği hizmetlerini yürütür. Bireylere ilişkin edindiği özel bilgileri, mevzuat ile yetkili kılınan makamlar dışında öğrencinin ve velisinin izni olmadan kimseyle paylaőmaz. Ortaokullarda ğrenci davranışları değerlendirme kurulunun ve ortaöğretim kurumlarında okul ğrenci ödül ve disiplin kurulunun nerisi ile rehberlik servisine yönlendirilen öğrenciyle görüşme yapar ve öğrencinin durumuna ilişkin raporu ilgili kurula sunar. Eğitim kurumuna ve pansiyona yeni kayıt olan ya da nakil yoluyla gelen öğrencilere yapılacak uyum çalışmasını planlar. Hakkında danışmanlık tedbir kararı alınan çocuğa ve çocuğun bakımından sorumlu kişilere hizmet sunar.

c) Gerektiğinde rehberlik hizmetlerinde kullanılacak lme araçlarının hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılır.

d) Mesleklerin özelliklerini, n koőullarını, eğitim, yetiőtirilme ve staj olanaklarını, çalışma koőullarını; verilen bursları, eğitim ve iş gücü yetiştirme programlarını öğrenciler, öğretmenler ve velilerle paylaşır. Bu konuda güncel veri ve geliőmelerden faydalanmak için ilgili kurum ve kuruluőlarla işbirliği yapar. Öğrencinin ilgi, yetenek, değer, evre koşulları ve kişilik özelliklerini de dikkate alarak alan, dal ve ders seçimi yapmasına, sosyal kulüplere yönelmesine destek olur.

e) Eğitsel değerlendirme ve tanılamada özel eğitim değerlendirme kuruluna ye olarak katılır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinde görev alır. Destek eğitim odasında eğitim alan kaynaőtırma ğrencilerinin gelişimini takip eder. Evde ve hastanede eğitime karar verilmiő öğrencilere rehberlik hizmeti sunmak amacıyla öğrenciyi evde ve hastanede ziyaret eder.

f) Aile rehberliği hizmetlerini yürütür. Veli toplantılarına katılır.

g) Sınavlarda görev alabilir; belleticilik ve nöbet görevi yapar. Merkezî sınavlara ait tercih döneminde görev alır. Eğitim kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar.

**2.9.4.7. Sınıf rehber öğretmeninin görevleri.** Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 35. maddesinde sınıf rehber öğretmeninin görevlerini açık bir şekilde belirlemiştir (MEB, 2017).

a) Eğitim kurumunun yıllık rehberlik planı çerçevesinde sınıfının yıllık çalışmalarını planlar ve plan dâhilinde uygulamalarını gerçekleştirir. Bireyi tanıma tekniklerinden uzmanlık bilgisi gerektirmeyenleri sınıfında uygulayarak sonuçlarını rehberlik öğretmeni ile paylaşır. E-okul sistemindeki öğrenci gelişim dosyalarının sınıf rehberlik hizmetleri ile ilgili bölümlerini doldurur. Sınıfa yeni gelen öğrencilerin uyum sürecinde rehberlik öğretmeni ile iş birliği içerisinde çalışır.

b) Rehberlik öğretmeni ile iş birliği yaparak öğrencilerin ilgi, yetenek, değer, akademik başarı ve kişilik özelliklerine göre öğrenci meclisine, öğrenci kulüplerine, seçmeli derslere ve sosyal etkinliklere yönlendirme işlemlerini yürütür. Sınıfındaki öğrencilerin risk altında olduğuna ilişkin veri elde ettiğinde gerekli desteği sağlamak üzere rehberlik servisine bilgi verir.

c) Sınıfıyla ilgili yürüttüğü rehberlik çalışmalarını, rehberlik hizmetleri ile ilgili ihtiyaç ve önerilerini belirten raporu ders yılı sonunda rehberlik servisine iletir. Öğrenci hakkındaki özel ve gizlilik içeren bilgileri korur. Bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanmasında görev alır.

d) Eğitim kurum müdürünün rehberlik hizmetleri ile ilgili vereceği diğer görevleri yapar.

## **2.10. Yapılan Araştırmalar**

Kılıç (2010), tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim okulu yöneticilerinin, rehber öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin kendilerinin ve

birbirlerinin rehberlik görevleriyle ilgili bilgi düzeylerini ve okul rehberlik çalışmaları hakkındaki görüşlerini incelemektir. Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre yöneticilerin kendi rehberlik görevleri ile ilgili bilgileri orta düzeyde iken, rehber öğretmenlerin kendi rehberlik görev bilgileri orta düzeyin üstünde, sınıf rehber öğretmenlerinin kendi rehberlik görev bilgileri ise orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında yöneticilerin, rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin birbirlerinin rehberlik görevleri ile ilgili bilgilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında eğitim kurumunun devle okulu ya da özel okul olma durumuna, yaşa ve mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte yöneticiler ve sınıf öğretmenleri rehberlik programının yeterli olduğunu düşünürken, rehber öğretmenler programın yeterli olmadığını düşünmektedirler.

Uludağ-Tüfekçi (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Rehberlik Etkinliklerinin ilköğretim düzeyinde uygulanmasına yönelik sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin algılarını saptamaktır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün sınıf düzeylerindeki rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu, oturma düzeninin etkinlikler için uygun bir sınıf düzeni olduğunu ve etkinlikte bulunan formların kolayca doldurulduğunu düşünmektedir. İlköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenleri, ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olduğu, öğrencilerin etkinliklere katılmada istekliliği ve etkinlikte kullanılan materyallerin kolayca karşılanması ve kalabalık sınıflarda uygulanabildiği konusunda daha olumlu düşündükleri görülmektedir.

Özkaya (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerini

belirlemektir. Araştırma bulgularına göre ortaöğretim kademesinde en fazla öğrencilerin kişisel sorunları, okul ve ders başarısı ve öğrenci sorunlarıyla ilgili olarak yardıma ihtiyaç duyulduğu ve hizmet verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Oryantasyon, akran eğitimi ve veli görüşmelerine az zaman ayrıldığı vurgulanmıştır. Ayrıca yönetici-veli işbirliğini sağlayacak etkinliklere de daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Durmuş (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, programın geleceğin mesleklerinin öğrencilere tanıtılması konusunda genel anlamda başarılı olduğu, iş başvurusu için özgeçmiş yazma konusunda genel olarak programın başarıya ulaştığı, programda yer alan bilgilerin öğrenciler için önemli olduğu, kazanımların sunulduğu sırasının öğrenme ilkelerine (basitten karmaşığa, yakından uzağa, kolaydan zora) uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eşen (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaöğretim okullarındaki 10. sınıflar için hazırlanan rehberlik programının sınıf öğretmenleri için ne ölçüde gerçekleştirildiğinin, rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Çalışmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Rehber öğretmenlere göre 10. sınıf rehberlik programına ait bölümlerdeki kazanımların ihtiyaca ve yaşa uygun hazırlandığı ancak etkinliklerin her tür ortaöğretim kurumunu kapsamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yine rehber öğretmenler etkinliklerin sağlıklı işlenmediğini, değerlendirmelerde sorun yaşandığını ve maddi bir külfet oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Saltan (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilk ve ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetleri sırasında karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Araştırmada cinsiyete, mesleki kıdeme,

kurum türüne, öğretim düzeyine, mezun olunan yükseköğretim kurumuna ve hizmet içi eğitimlerine katılma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Doğan (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı farklı lise türlerindeki öğrencilerin, psikolojik danışman ve rehberlik servisine ilişkin algıladıkları metaforları karşılaştırmaktır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin psikolojik danışmana ilişkin en çok tercih ettiği metaforun “koruyucu ve güven veren”, onu sırasıyla “işe yaramaz ve gereksiz varlık”, “yönlendiren ve bilgi veren”, “sorun çözen ve huzur veren” psikolojik danışman metaforlarını tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kabakçı ve Korkut (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı lise öğrencilerinin psikolojik danışmanların rollerine ilişkin algılarını değerlendirmektir. Öğrencilerin psikolojik danışman rolleri algılarını belirlemek için araştırmacıların geliştirdiği Psikolojik Danışman Rollerini Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet, psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni tanıma, sınıf düzeyi, başarı düzeyi ve rehber öğretmeni tanıma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Abbasoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın bulgularında cinsiyet, kıdem, rehber öğretmen sayısı ve katıldığı kurs sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gözlenirken; yaş, medeni durum, görev ve mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Çivicioğlu (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaöğretim rehberlik programının etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmak ve bu görüşleri öğrencilerin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okulda rehber öğretmen olup olmadığına göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Bu araştırmada genel tarama modellerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik hizmetleri alt boyutunda cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve rehber öğretmen olup olmama değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu; anne öğrenim düzeyine göre

ise anlamlı bir farklılık olmadığı, baba öğrenim düzeyine göre ise sadece mesleki rehberlik boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Derebaşı (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaöğretim 12. sınıf rehberlik programının sınıf rehber öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 12. sınıf rehberlik programının amaçlar ve kazanım boyutları açısından öğrenci gelişim düzeyine uygun, açık ve anlaşılır bir dille yazıldığı, programın kuramsal açıdan işlevsel ve uygulanabilir olduğu fakat programın uygulama aşamasında sınıf rehber öğretmenlerinin bazı güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. On ikinci sınıf rehberlik programında kazanım ve etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğu, bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediği ve öğrenci tarafından bu etkinliklerin önemsenmediği, etkinlikler sonunda yapılan değerlendirme işlemlerinin yetersiz ve yüzeysel kaldığı araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer önemli bulgulardır.

Gök (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, resmi ve özel ilköğretim ve liselerde müdürlük yapan idarecilerin rehberlik servisi ve rehber öğretmenleri algılama düzeylerinin ölçülmesidir. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, müdürler rehber öğretmenlerin okulda bulunması gerektiğini, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için gerekli bilgilendirme çalışmalarını yaptıkları, öğrencilerin yetenek ve ilgilerini ortaya çıkaran envanterler uyguladıkları, öğrencilerle bireysel görüşme yaptıkları, mesleki tanıtım faaliyetleri yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte rehber öğretmenlerin üst öğrenim olanakları hakkında yeteri kadar bilgi vermedikleri, ders seçiminde aktif rol almadıkları sonuçları da araştırmada vurgulanan noktalardandır.

Taşdan (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kullandıkları rehberlik etkinliklerini belirlemek ve bu etkinliklerin ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilere kazandırdığı davranışların tespitini



yapmaktır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre ve rehber öğretmenlerin, cinsiyet ve kıdemlerine göre öğrenciler için kullandıkları rehberlik etkinliklerinin kullanımı konusunda, öğrencilerin ise kendilerine uygulanan rehberlik etkinliklerinin, cinsiyet ve sınıf düzeyi konularında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yukarıda özet halinde verilen araştırmalar incelendiğinde, araştırma grubunun genel olarak rehber öğretmenler, branş öğretmenleri ya da yöneticilerden oluştuğu belirlenmiştir. Sadece bir araştırmada (Çivicioğlu, 2016) örneklem grubu öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan araştırmalar genel olarak ortaöğretim kademelerinin tamamını kapsamaktadır. Sadece bir araştırmada (Eşen, 2009) 10. sınıf rehberlik programı incelenmiştir. Ancak örneklem grubunu rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada ise 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeyi öğrenci görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın 10. sınıf rehberlik programı hakkında daha ayrıntılı bilgi verebileceği düşünülmektedir. Sürecin en önemli parçalarından biri olan öğrenciden doğrudan bilgi edinme fırsatı sağlamaktadır. Rehberlik programında yer alan kazanımların öğrenciler tarafından öğrenilmesi istendiğinden dolayı uygulamada gerçekleşen aksaklık en doğru şekilde onlardan edinilen bilgiler sayesinde elde edilecektir. Bu yönüyle araştırmanın literatüre önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## **2.11. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Muango ve Joel (2012), tarafından Masinde Muliro Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin etkinliği üzere bir araştırma yapılmıştır. Kenya kamu üniversitesindeki muayenelerde madde ve alkol kullanımında, genç yaşta cinsel ilişkide ve beraberinde erken gebeliklerde yaşanan artış bu araştırmaya dayanak oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, yükseköğretim kurumlarındaki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin etkinliğini değerlendirmektir. Araştırma sonuçlarına göre Masinde Muliro Üniversitesi'nde rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin, hizmet arayan öğrenciler arasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışma rehberlik ve danışma bölümünün sosyal, sağlık ve mali

konulara daha fazla odaklanması gerektiği, kampüs içindeki öğrencileri etkileyen konuların yanı sıra öğrencileri etkileyebilecek faktörler üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca tüm paydaşların sürece dahil olmaları üzerinde durulmuştur.

Samanyanga ve Ncube (2015) tarafından, Gwanda şehrindeki secondary okullarındaki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, rehberlik hizmetinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Rehberlik eğitiminde karşılaşılan sorunlar; rehberlik dersine ayrılan zamanın az olduğunu, rehberlik için ayrılan materyallerin az olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma rehberlik ve danışmanlık hizmeti alan öğrencilerin kariyer konusunda doğru seçimler yaptıklarını ve disiplin konusunda sıkıntı yaşamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışma sonucunda eğitim sisteminde sendikalara danışmanlık yapmak ve rehberlik için sürekli bir iyileştirme önerileri getirilmiştir.

Agi (2013), tarafından Nijerya'daki nehirler devletindeki bazı ortaöğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin durumu araştırılmıştır. Veriler, bir anket uygulamasıyla toplanmıştır. Veri analizi, nehirler devletinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinin, hizmetlerin etkili bir şekilde verilmesini tehlikeye sokan ve böylece beklenen kalite sonucu yerine eğitim harcanmasına neden olan birçok engelle karşı karşıya kaldığını ortaya koymuştur. Temel rehberlik hizmetlerinin sağlanması için gerekli fonlar eksik olduğu, kaliteli eğitim için gerekli olan örneğin; psikolojik testlerin kullanılması ve kümülatif kayıt klasörlerinin tutulması noktalarının eksik yapılması sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma yapılan okulların sadece %18'i, Milli Eğitim Politikasının rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine ilişkin hedeflerinin bir dereceye kadar gerçekleştiğini belirtmiştir. Rehberlik hizmetlerinin mevcut durumu gözden geçirilmeli ve gelişime yönelik olumlu adımlar atılmalı şeklinde öneriler getirilmiştir.

Motshwane (2009) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, Ortaokullarda Rehberlik-Psikolojik Danışma Programının uygulanma derecesini, 2001 yılı Eylül ayında Güney Afrika Eğitim Kitabı ve ACSA Performans Standartlarına uygun olarak değerlendirmektir. Bu çalışma ayrıca, kurumlarında

Rehberlik-Danışmanlık Servisleri geliştirip sürdürmek için eğitimcileri ve Rehber danışmanları bilgi ve beceriyle geliştirmeyi amaçlamıştır. Örneklem 153 eğitimciden ve 130 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yöneltme eğitimi alan ortaöğretim okulları ile bu eğitimi almayan okullar karşılaştırılmıştır. Araştırmanın ana bulgusu yönlendirme dersi alan ortaöğretim okulları rehberlik faaliyetlerini uygulama konusunda, almayan okullara göre belirgin farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca orta öğretimdeki öğrenciler ile eğitimciler arasında Rehberlik ve Danışma Hizmetlerini kendi kurumları içerisinde nasıl algıladıkları konusunda mükemmel bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapsamlı ve gelişimsel Rehberlik-Danışmanlık Program Modeli, net yönergelere ve performans standartlarına ihtiyaç olduğu ve bu program etkin bir şekilde uygulanıyorsa, mükemmel akademik sonuçlara, geliştirilmiş psikolojik sağlığa büyük ölçüde katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Lapan, Gysbers ve Sun (1997), tarafında yapılan araştırmanın amacı kapsamlı rehberlik programının eyalet çapında uygulanması ile lise öğrencilerinin okul deneyimi arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırma sonuçlarına göre rehberlik programının uygulandığı okullarda öğrencilerin daha iyi notlar aldıkları, eğitimlerinin geleceğe daha iyi hazırladığı ve okullarının daha fazla kariyer ve üniversite bilgisi oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sonuçlar, okul danışmanlarının okulların merkezi hedeflerini teşvik etmede önemli rol oynadıklarını ve danışmanlık eğitimi veren üniversitelerin kapsamlı rehberlik programına odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Camelford ve Ebrahim (2017), tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaöğretim danışmanlarının rolünü tanımlamak ve kapsamlı okul danışmanlığı programlarının uygulanmasını etkileyen faktörleri incelemektir. Programın uygulanmasını etkileyen faktörler idari destek, rol belirsizliği ve çatışma, uygun olmayan iş görevleri ve geçici yük olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırma bir programdan yararlanan okul danışmanlarının yüksek iş doyumuna bununla birlikte tükenmişlik seviyesinin düşük olmasına dikkat çekmektedir. Araştırma sonucunda kapsamlı okul danışmanlığı programı konusunda yöneticiler bilgilendirilmiştir.

Khan (2010), tarafından yapılan araştırmanın amacı, Pakistan'daki lisans düzeyinde rehberlik hizmetlerinin hükümlerine ilişkin ihtiyaç değerlendirmesi yapmaktır. Araştırmanın örneklemini lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada ortaöğretimin yükseköğretim için temel sağladığı, hayatlarının dönüm noktası olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin öğrenciler için danışman olarak rolünü ve geleceğe ilişkin doğru yönlendirmelerini ele almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre rehberlik programının şu anda mevcut durum için yeterli olmadığı ancak gelecek için önemli bir adım olduğu vurgulanmıştır.

Ain ve Khattak (2012), tarafında yapılan araştırmanın amacı, Peshavar şehrindeki ortaokullarda kız öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine olan ihtiyaçlarını belirlemektir. Bir diğer amaç ise rehberliğin tanıtılması ihtiyacıdır. Araştırma bulgularına göre tüm öğrenciler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetinden faydalanmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma ayrıca kız çocuklarının çoğunun karmaşık sorunları olduğunu ve rehberlik ve psikolojik danışmaya ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmaların özetleri incelendiğinde genel rehberlik programı üzerinde durulmuştur. Sınıf düzeyleri bazında araştırmalar yapılmamıştır. Bu araştırma ile sınıf bazında daha ayrıntılı bilgi edinmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bu yönüyle literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların genel olarak okul rehberlik programı üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ise özellikle 10. sınıf düzeyinde yer alan rehberlik programının kazanımlarına ulaşılma düzeyi öğrenci görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın doğrudan programın etki ettiği öğrencilerden bilgi edinmesi yönüyle literatüre önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 10. sınıf öğrencilerinin rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından araştıran bir tarama modelidir. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla genellikle büyük örneklem gruplarında kullanılan bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2011: 16-17). Tarama modeli olayı ya da durumu kendi koşulları içerisinde tanımlamaya çalışır. Tarama modelleri farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Bu sınıflamalar genel tarama ve örnek olay tarama şeklinde iki ana başlıkta incelenebilir. Genel tarama modelinde geniş bir evrenden oluşan araştırmalarda belli bir kesit üzerinden araştırma yapılması söz konusudur. Genel tarama da tekil ve ilişkisel tarama olarak ikiye ayrılır. Örnek olay tarama ise evrendeki belli bir yapının kendisi ve çevresiyle olan ilişkisini derinlemesine betimlemeye çalışan bir modeldir (Karasar, 2006: 86).

Araştırma ile 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeyleri öğrenci görüşleri doğrultusunda cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri ve anne-baba eğitim seviyesine göre betimlenmeye çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri var olan durum içinde tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada veri toplama aracı olarak beşli likert tipi anket kullanılmıştır. Veri toplama aracıyla ilgili ayrıntılı bilgi veri toplama araçları bölümünde anlatılmıştır.

### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Düzce ilindeki toplam 3407 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem ise tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 573 öğrenciden oluşmaktadır.

Tabakalı örnekleme; araştırma evreninin alt gruplara bölünerek örneklem için her alt gruptan birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemidir. Tabakalı örneklemede evrendeki alt grupların büyüklüğü oranında deneklerin örneklem seçilmesi söz konusudur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçim yapıldığında evren içindeki tüm grupların temsil edilme ihtimali düşük olabilmektedir. Bu nedenle örneklemden elde edilen verilerle evrene genelleme yapmak güçleşebilmektedir. (Büyüköztürk, vd., 2011: 84). Tüm bu nedenlerden dolayı araştırma evrenindeki okullar, dört okul türüne (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi) göre gruplandırılmıştır. İl merkezi genelinde Fen Lisesi, Anadolu Kız İmam-Hatip Lisesi ve Anadolu Erkek İmam-Hatip Lisesi türlerinde birer okul bulunduğundan, adı geçen okullar örnekleme doğrudan alınmıştır. Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi de basit tabakalı örnekleme yöntemiyle, araştırmanın örnekleme dâhil edilmiştir. Düzce il merkezinde 17 ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bunların altı tanesi Anadolu Lisesi, yedi tanesi Anadolu meslek lisesidir. Anadolu liseleri tüm evrenin yaklaşık %30'unu temsil ettiğinden dolayı örnekleme seçilen dokuz okulun yaklaşık %30'una tekabül eden üç Anadolu lisesi örnekleme alınmıştır. Anadolu meslek liseleri tüm evrenin yaklaşık %40'ını temsil ettiğinden dolayı örnekleme seçilen dokuz okulun yaklaşık %40'ına tekabül eden üç Anadolu meslek lisesi örnekleme alınmıştır. Bu şekilde evrendeki tüm alt

gruplar oranlarına göre araştırma örnekleminde yer almıştır. Araştırma evrenini oluşturan 18 ortaöğretim okulundaki 3407 öğrencinin 573'ü (%16,81) örnekleme alınmıştır. Örneklem grubunun okul türü, cinsiyet, yerleşim yeri, anne-baba eğitim durumlarının dağılımları aşağıdaki tablolarda açıklanmıştır.

**Tablo 3.1.** Öğrencilerin Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul Türü	f	%
Fen Lisesi	80	14,0
Anadolu Lisesi	203	35,4
İmam-Hatip Lisesi	137	23,9
Meslek lisesi	153	26,7

Tablo 3.1.'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %14'ü fen lisesinde, %35,4'ü Anadolu lisesinde, %23,9'u imam-hatip lisesinde ve %26,7'si meslek lisesinde öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin fazla Anadolu lisesinde en az ise fen lisesinde bulunmaktadır. Bunun nedeni il merkezinde bir fen lisesinin bulunması ve kontenjanının Anadolu liselerine göre az olmasıdır. Diğer okul türlerinde ise öğrenci sayıları birbirine yakındır.

**Tablo 3.2.** Öğrencilerin Okullarına Göre Dağılımları

Okul	f	%
Fen Lisesi	80	13,96
Turgut Özal Anadolu Lisesi	82	14,31
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	68	11,86
15 Temmuz Anadolu Lisesi	49	8,55
Ömer Seyfettin Akdoğan Kız İmam-Hatip Lisesi	73	12,73
Osman Kuyumcu Erkek İmam-Hatip Lisesi	64	11,16
İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	53	9,24

Adnan Menderes Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	55	9,59
Mevlana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	49	8,55

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dağılımlarına bakıldığında; %13,96'sı fen lisesinde, %14,31'i Turgut Özal Anadolu lisesinde, %11,86'sı Cumhuriyet Anadolu Lisesinde, %8,55'i 15 Temmuz Anadolu lisesinde, %12,73'ü Ömer Seyfettin Akdoğan Kız İmam-Hatip Lisesinde, %11,16'sı Osman Kuyumcu Erkek İmam-Hatip Lisesinde, %9,24'ü İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, %9,59'u Adnan Menderes Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, %8,55'i Mevlana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerdir.

**Tablo 3.3.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	319	55,7
Erkek	254	44,3
Toplam	573	100,0

Tablo 3.3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %55,7'sinin kız, %44,3'ünün ise erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin birbirine yakın dağılım gösterdiği, kız öğrencileri %11,4 oranında daha fazla olduğu görülmektedir. Örneklemin tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmesinden dolayı oranlar arasında farklılık oluşmuştur.

**Tablo 3.4.** Öğrencilerin Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	f	%
İl	316	55,1
İlçe	111	19,4
Köy	146	25,5



Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %55,1'i il merkezinde, %19,4'ü ilçe merkezinde ve %25,5'i köyde yaşamaktadır. Yerleşim yeri değişkenine göre en fazla sayıda il merkezinde yaşayan öğrencilerin, en az sayıda ise ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Örneklemin tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmesinden dolayı oranlar arasında farklılık oluşmuştur.

**Tablo 3.5.** Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

<b>Anne Eğitim Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okur-yazar değil	15	2,6
Okur-yazar	20	3,5
İlköğretim	284	49,6
Ortaöğretim	180	31,4
Üniversite	74	12,9

Tablo 3.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %2,6'sının okur-yazar olmadığı, %3,5'inin okur-yazar olduğu, %49,6'sının ilköğretim mezunu olduğu, % 31,4 ünün ortaöğretim mezunu olduğu ve %12,9'unun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. İlköğretim mezunu anne sayısının en fazla, okur-yazar olamayan anne sayısının en az dağılımı oluşturduğu görülmektedir. Örneklemin tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmesinden dolayı oranlar arasında farklılık oluşmuştur.

**Tablo 3.6.** Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

<b>Baba Eğitim Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Okur-yazar değil	3	0,5
Okur-yazar	15	2,6
İlköğretim	177	30,9
Ortaöğretim	224	39,1
Üniversite	154	26,9

Tablo 3.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %0,5'inin okur-yazar olmadığı, %2,6'sının okur-yazar olduğu, %30,9'unun ilköğretim mezunu olduğu, %39,1'inin ortaöğretim mezunu olduğu ve %26,9'unun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Ortaöğretim mezunu baba sayısının en fazla, okur-yazar olmayan baba sayısının en az dağılımı oluşturduğu görülmektedir. Örneklemenin tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmesinden dolayı oranlar arasında farklılık oluşmuştur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen 10. Sınıf Rehberlik Programını Değerlendirme anketi kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde beş maddeden oluşan kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise 51 maddeden oluşan 10. sınıf rehberlik programına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Geliştirilen ölçek beşli likert tipi ölçektir.

Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında öncelikle problem durumu ve buna bağlı alt problemler tespit edilmiştir. 10 sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini öğrencilerden oluştuğu için öğrenci görüşlerine etki eden değişkenler (cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri, anne-baba eğitim durumu) belirlenmiştir. Madde yazma aşamasında ise ilgili literatür taranarak 10. sınıf rehberlik programına ilişkin yürütülen çalışmalar incelenmiştir. 10. sınıf rehberlik programının kazanımları incelenmiş ve programda yer alan yedi yeterlik alanına yönelik maddeler oluşturulmuştur. Bu yeterlilik alanları okula ve çevreye uyum, eğitsel başarı, kendini kabul, kişiler arası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat, eğitsel ve mesleki gelişimdir. Rehberlik programında yedi yeterlik alanı bulunmasına rağmen 10. sınıf rehberlik programında okula ve çevreye uyum yeterlik alanından herhangi bir kazanım yer almamaktadır. Bu nedenle maddeler altı yeterlik alanına göre oluşturulmuştur. Anket beşli likert tipi bir ankettir. 10. sınıf rehberlik programında ulaşılmak istenen kazanımlar göz önünde bulundurularak 34 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından ölçek,

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalından üç öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin birden fazla durumu ölçtüğü, bu nedenle maddelerin birden fazla madde de ifade edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca aile ve toplum yeterlik alanında madde sayısının az olduğu bu nedenle madde sayısının artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bazı maddelerin öğrenciler tarafından kolay anlaşılması amacıyla sadeleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tüm bu nedenlerden dolayı uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin madde sayısı 51'e çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşlerindeki birliği uyuşum yüzdesiyle bulundu. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir (Veneziano ve Hooper, 1997).

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Uzmanların her bir sorunun geçerli olduğu noktada uyuşma düzeylerinin %90-100 arasında olması beklenir. Uzmanların %70-80 oranında uyuşma gösterdikleri eleştirilere göre düzeltmeler yapılarak ölçekte tutulabilir (Büyüköztürk, 2005: 141-142). Bu araştırmada da oran %90-100 arasında bulunmuştur. Maddelerde 'hiçbir zaman', 'nadiren', 'bazen', 'genellikle' ve 'her zaman' seçenekleri sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Anketin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır.

Veri toplama aşamasında gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin doldurulması için okullara araştırmacı tarafından gidilmiş ve ölçekler öğrencilere dağıtılmıştır. Maddelerin işaretlenebilmesi için örneklem grubuna bir ders saati verilmiştir. Öğrencilerin gizlilik konusunda tedirgin olmamaları için isimlerini yazmamaları istenmiştir. Böylece cevapların samimi bir şekilde verilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmasının nedeni diğer veri toplama tekniklerine (görüşme, gözlem) göre büyük gruplarla hızlı uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gösterilebilir (Büyüköztürk vd. 2011: 125-126).

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada birinci alt probleme ilişkin betimsel analiz için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

Araştırmada cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre öğrencilerin rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşlerinde bir farklılık olup olmadığı  $X^2$  (kay-kare) ile analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan analiz yöntemi olan kay-kare ( $X^2$ ) kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey ya da nesnelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test eden bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2018: 155).

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı bir anket olduğu için verilerin analizinde nonparametrik yöntemler temsil edilmiştir. Parametrik olmayan (nonparametrik) analiz tekniği veri setinin normal bir dağılıma ve homojenliğe sahip olmadığı ve genellikle iki ana kütle dağılımının orta noktalarının eşitliğini kontrol eden testler olarak bilinirler (Işık, 2006; Akt: Seçer, 2015: 45). Nonparametrik testler için gözlemlerin bağımsızlığı ve rastgele seçilmeleri gibi varsayımların öngörülmesi yeterlidir. Nonparametrik analiz teknikleri nitel değişkenler ile yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Seçer, 2015: 45-46).

Likert-tipi sorular 1'den başlayarak soruda kullanılan seçenek sayısına kodlanır. Bu kodlamada en olumsuz cevap en düşük (1) rakamı ile en olumlu cevap ise en yüksek rakam (5) ile temsil edilir. 1'den başlayıp devam eden bu sıralı kodlamadan dolayı Likert tipi sorular sıralı (ordinal) veri olarak kabul edilir. Likert-tipi sorular aralı (interval) veri değildir. Çünkü yukarıda bahsedilen kodlama sisteminde kullanılan rakamlar arasında matematiksel olarak eşit aralık var iken bu rakamların temsil ettiği ifadeler arasında eşit bir aralık söz konusu değildir (Tavakoli, 2012: 326; Goldstein ve Hersen, 1984, 52; Akt: Turan, Şimşek ve Aslan, 2015: 194).

Araştırmada beşli likert tipi anket uygulanmıştır. Araştırmadaki soruların istatistiksel analizi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3.7.** 5’li Likert Tipi Anketin Katılım Derecelerine Göre Puan Aralıkları

<b>Katılım Dereceleri</b>	<b>Puan Aralıkları</b>
Hiçbir zaman	1.00-1.80
Nadiren	1.81-2.60
Bazen	2.61-3.40
Genellikle	3.41-4.20
Her zaman	4.21-5.00

En küçük katılım derecesi 1 puan, en büyük katılım derecesi 5 puan ile puanlanmaktadır. Puan aralıklarının hesaplanabilmesi için en büyük değer ile en küçük değerin farkı alınır ve katılım derecesi sayısına bölünür. Bu hesaplama sonucunda ‘hiçbir zaman’ 1.00-1.80, ‘nadiren’ 1.81-2.60, ‘bazen’ 2.61-3.40, ‘genellikle’ 3.41-4.20, ‘her zaman’ 4.21-5.00 puan aralığında değer alır.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Araştırma kapsamına giren ortaöğretim okulları 10. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Daha sonra alt problemlere cevap olacak şekilde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri, anne ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Alt problemlere ilişkin bulgular rehberlik programında yer alan yeterlik alanlarına göre verilmiştir.

#### **4.1. 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

*‘Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri’* nelerdir? sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Öğrencilerin Eğitsel Başarı Yeterlik Alanında 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	N	Katılım Oranı Frekansı (f)/Yüzde (%)				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Geleceğe ilişkin amaçlarımı açıklarım.	573	25/4,4	45/7,9	130/22,7	214/37,3	159/27,7
2. Grup çalışmalarında iş birliğinin önemini ve gerekliliğini açıklarım.	573	23/4,0	66/11,5	145/25,3	198/34,6	141/24,6
3. Grup çalışmalarına etkili bir biçimde katılırım.	573	23/4,0	75/13,1	139/24,3	196/34,2	140/24,4
4. Etkili karar verme basamaklarını kullanarak karar veririm.	572	29/5,1	85/14,8	166/29,0	176/30,7	116/20,2
5. Kararlarımı etkili karar verme basamakları açısından değerlendiririm.	571	42/7,3	78/13,6	175/30,5	174/30,4	102/17,8
6. Karar verirken karar ortamı, bilgi miktarı ve karar akıntıları gibi karar verme unsurlarını kullanırım.	573	50/8,7	65/11,3	167/29,1	175/30,5	116/20,2

Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin eğitsel başarı yeterlik alanındaki tüm maddelere ‘genellikle’ cevabı verdikleri görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin eğitsel başarı yeterlik alanındaki kazanımlara ulaştıkları söylenebilir.

‘Geleceğe ilişkin amaçlarımı açıklarım.’ maddesine öğrencilerin katılma durumuna bakıldığında %37,3’ü (n=214) genellikle ve %27,7’si (n=159) her zaman seçeneğini işaretleyerek geleceğe ilişkin amaçlarını açıklayabildiklerini belirtmişlerdir.

‘Grup çalışmalarında iş birliğinin önemini ve gerekliliğini açıklarım.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında %34,6’sı (n=198) genellikle ve % 24,6’sı (n=141) her zaman cevabını vererek grup çalışmalarında iş birliğinin önemini ve gerekliliğini açıklayabildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Grup çalışmalarına etkili bir biçimde katılıyorum.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında %34,2’si (n=196) genellikle ve %24,4’ü (n=140) her zaman cevabını vererek grup çalışmalarına etkili bir biçimde katıldıklarını ifade etmişlerdir.

‘Etkili karar verme basamaklarını kullanarak karar veririm.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %30,7’si (n=176) genellikle ve %29,0’u (n=166) bazen cevaplarını vererek karar verme sırasında etkili karar verme basamaklarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

‘Kararlarımı etkili karar verme basamakları açısından değerlendiririm.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %30,5’i (n=175) bazen ve %30,4’ü (n=174) genellikle cevaplarını vererek kararlarını etkili karar verme basamaklarını kullanarak değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Karar verirken karar ortamı, bilgi miktarı ve karar akıntıları gibi karar verme unsurlarını kullanırım.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %30,5’i (n=175) genellikle ve %29,1’i (n=167) bazen cevaplarını vererek karar verirken karar ortamı, bilgi miktarı ve karar akıntılarını gibi karar verme unsurlarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 4.2.** Öğrencilerin Kendini Kabul Yeterlik Alanında 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	N	Katılım Oranı Frekansı (f)/Yüzde (%)				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
7. Başkalarının görüşlerinin beni nasıl etkilediğini fark ederim.	573	20/3,5	26/4,5	97/16,9	219/38,2	211/36,8
8. Kendi duygu ve davranışlarımı fark ederim.	573	7/1,2	16/2,8	60/10,5	197/34,4	293/51,1
9. Kendimi algılama biçiminin düşüncelerimi nasıl etkilediğini fark ederim.	573	11/1,9	22/3,8	78/13,6	235/41,0	227/39,6



10. Kendimi algılama biçiminin davranışlarımı nasıl etkilediğini fark ederim.	572	11/1,9	27/4,7	88/15,4	229/40,0	217/37,9
11. Değerlerimi fark ederim.	573	12/2,1	36/6,3	75/13,1	209/36,5	241/42,1
12. Değerlerimin hayatım üzerindeki etkisini açıklarım.	573	22/3,8	62/10,8	116/20,2	186/32,5	187/32,6

Tablo 4.2. incelendiğinde öğrencilerin 7, 9 ve 10 nolu maddelere ‘genellikle’ cevabı verdikleri; 8, 11 ve 12 nolu maddelere ‘her zaman’ cevabı verdikleri görülmektedir. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin kendini kabul yeterlik alanındaki kazanımlara ulaştıkları sonucu çıkarılabilir.

‘Başkalarının görüşlerinin beni nasıl etkilediğini fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %38,2’si (n=219) genellikle ve %36,8’i (n=211) her zaman cevaplarını vererek başkalarının görüşlerinin kendilerini nasıl etkilediğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

‘Kendi duygu ve davranışlarımı fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %51,1’i (n= 293) her zaman ve %34,4’ü (n=197) genellikle cevaplarını vererek kendi duygu ve davranışlarını fark ettiklerini belirtmişlerdir.

‘Kendimi algılama biçiminin düşüncelerimi nasıl etkilediğini fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %41’i (n=235) genellikle ve %39,6’sı (n=227) her zaman cevaplarını vererek kendilerini algılama biçimlerinin düşüncelerini nasıl etkilediğini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

‘Kendimi algılama biçiminin davranışlarımı nasıl etkilediğini fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %40’ı (n=229) genellikle ve %37,9’u (n=217) her zaman cevaplarını vererek kendilerini algılama biçimlerinin davranışlarını nasıl etkilediğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

‘Değerlerimi fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %42,1’i (n=241) her zaman ve %36,5’i (n=209) genellikle cevaplarını vererek değerlerini bildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Değerlerimin hayatım üzerindeki etkisini açıklarım.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %32,6’sı (n=187) her zaman ve %32,5’i (n=186) genellikle cevaplarını vererek sahip oldukları değerlerin hayatları üzerindeki etkisini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 4.3.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kişiler Arası İlişkiler Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	N	Katılım Oranı Frekansı (f)/Yüzde (%)				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
13. Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum.	573	10/1,7	24/4,2	94/16,4	228/39,8	217/37,9
14. Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği eğitsel sorunların farkında olurum.	573	11/1,9	28/4,9	121/21,1	217/37,9	196/34,2
15. Eğitsel sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.	573	52/9,1	97/16,9	152/26,5	145/25,3	127/22,2
16. Kişisel-sosyal sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.	573	66/11,5	101/17,6	157/27,4	157/27,4	92/16,1
17. Fiziksel, sözel ve duygusal şiddetle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı bilirim.	573	30/5,2	50/8,7	110/19,2	168/29,3	215/37,5
18. Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim.	572	34/5,9	52/9,1	94/16,4	149/26,0	243/42,4
19. Kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	573	27/4,7	35/6,1	102/17,8	183/31,9	225/39,3
20. Kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	573	27/4,7	40/7,0	101/17,6	171/29,8	234/40,8
21. Kişisel tutumlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	573	24/4,2	37/6,5	106/18,5	186/32,5	220/38,4
22. Başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir ederim.	573	29/5,1	33/5,8	96/16,8	215/37,5	200/34,9
23. Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.	572	28/4,9	45/7,9	111/19,4	204/35,6	184/32,1
24. Karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bilirim.	573	25/4,4	43/7,5	97/16,9	193/33,7	215/37,5
25. Günlük hayatta bir sorunla karşılaştığımda etkili çatışma çözme basamaklarını kullanırım.	573	43/7,5	70/12,2	166/29,0	181/31,6	113/19,7
26. Kişiler arası ilişkilerde esnek ve hoşgörülü olurum.	573	22/3,8	35/6,1	125/21,8	208/36,3	183/31,9

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin 13, 14, 22, 23, 25 ve 26 nolu maddelere ‘genellikle’; 15 nolu maddeye ‘bazen’; 16 nolu maddeye ‘bazen ve genellikle’; 17, 18, 19, 20, 21, 24 nolu maddelere ise ‘her zaman’ cevabı verdikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kişiler arası ilişkiler yeterlik alanındaki kazanımlara ulaştıkları sonucu çıkarılabilir.

‘Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %39,8’i (n=228) genellikle ve %37,9’u (n=217) her zaman cevaplarını vererek yaşıtlarının ya da kendilerinin karşılaşılabilecekleri kişisel-sosyal sorunların farkında olduklarını belirtmişlerdir.

‘Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği eğitsel sorunların farkında olurum.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %37,9’u (n=217) genellikle ve %34,2’si (n=196) her zaman cevaplarını vererek yaşıtlarının ya da kendilerinin karşılaşılabilecekleri eğitsel sorunların farkında olduklarını belirtmişlerdir.

‘Eğitsel sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %26,5’i (n=152) bazen ve %25,3’ü (n=145) genellikle cevaplarını vererek eğitsel sorunlarla karşılaştıklarında yardım alabilecekleri birimlere başvurabildiklerini belirtmişlerdir.

‘Kişisel-sosyal sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %27,4’ü (n=157) bazen ve %27,4’ü (n=157) genellikle cevaplarını vererek kişisel-sosyal sorunlarla karşılaştıklarında yardım alabilecekleri birimlere başvurabildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Fiziksel, sözel ve duygusal şiddetle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı bilirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde

%37,5'i (n=215) her zaman ve %29,3'ü (n=168) genellikle cevaplarını vererek fiziksel, sözel ve duygusal şiddetle karşılaştıklarında yardım alabilecekleri birimleri bildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %42,4'ü (n=243) her zaman ve %26'sı (n=149) genellikle cevaplarını vererek fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştıklarında yardım alabilecekleri birimleri bildiklerini belirtmişlerdir.

‘Kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %39,3'ü (n=225) her zaman ve %31,9'u (n=183) genellikle cevaplarını vererek kişisel değerlerine uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini kullanarak karşı koyabildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %40,8'i (n=234) her zaman ve %29,8'i (n=171) genellikle cevaplarını vererek kişisel inançlarına uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini kullanarak karşı koyabildiklerini belirtmişlerdir.

‘Kişisel tutumlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %38,4'ü (n=220) her zaman ve %32,5'i (n=186) genellikle cevaplarını vererek kişisel tutumlarına uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini kullanarak karşı koyabildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %37,5’i (n=215) genellikle ve %34,9’u (n=200) her zaman cevaplarını vererek başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir edebildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %35,6’sı (n=204) genellikle ve %32,1’i (n=184) her zaman cevaplarını vererek karşı cins ile sağlıklı iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir.

‘Karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bilirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %37,5’i (n=215) her zaman ve %33,7’si (n=193) genellikle cevaplarını vererek karşı cins ile sağlıklı iletişim kurabilmenin önemini bildikleri göstermişlerdir.

‘Günlük hayatta bir sorunla karşılaştığımda etkili çatışma çözme basamaklarını kullanırım.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %31,6’sı (n=181) genellikle ve %29’u (n=166) bazen cevaplarını vererek günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarda çatışma çözme becerilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

‘Kişiler arası ilişkilerde esnek ve hoşgörülü olurum.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %36,3’ü (n=208) genellikle ve %31,9’u (n=183) her zaman cevaplarını vererek kişiler arası ilişkilerde esnek ve hoşgörülü olduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 4.4.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Aile ve Toplum Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	N	Katılım Oranı Frekansı (f)/Yüzde (%)				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
27. Kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bilirim.	573	19/3,3	27/4,7	86/15,0	220/38,4	220/38,4
28. Kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark ederim.	573	15/2,6	27/4,7	99/17,3	219/38,2	212/37,0
29. Kitle iletişim araçlarının kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ederim.	572	16/2,8	23/4,0	108/18,8	208/36,3	217/37,9

Tablo 4.4. incelendiğinde 27 nolu maddeye ‘genellikle’ ve ‘her zaman’; 28 nolu maddeye ‘genellikle’; 29 nolu maddeye ‘her zaman’ cevabı verdikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin aile ve toplum yeterlik alanlarındaki kazanımlara ulaştıkları sonucu çıkarılabilir.

‘Kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bilirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %38,4’ü (n=220) genellikle ve %38,4’ü (n=220) her zaman cevaplarını vererek kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %38,2’si (n=219) genellikle ve %37’si (n=212) her zaman cevaplarını vererek kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini bildiklerini belirtmişlerdir.

‘Kitle iletişim araçlarının kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %37,9’u (n=217) her zaman ve %36,3’ü (n=208) genellikle cevaplarını vererek kitle iletişim araçlarını kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 4.5.** Öğrencilerin Güvenli ve Sağlıklı Hayat Yeterlik Alanında 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	N	Katılım Oranı Frekansı (f)/Yüzde (%)				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
30. Zararlı alışkanlıkların neler olduğunu bilirim.	573	13/2,3	16/2,8	33/5,8	90/15,7	421/73,5
31. Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.	573	22/3,8	19/3,3	61/10,6	121/21,1	350/61,1
32. Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim.	573	18/3,1	18/3,1	41/7,2	93/16,2	403/70,3
33. Acil durumlarda (deprem, yangın, trafik kazası vb.) nasıl davranacağımı açıklarım.	573	21/3,7	31/5,4	81/14,1	192/33,5	248/43,3
34. Akran desteği ve yetişkin yardımı gerektiren durumları ayırt ederim.	573	21/3,7	24/4,2	88/15,4	206/36,0	234/40,8

Tablo 4.5. incelendiğinde 30, 31, 32, 33 ve 34 nolu maddelere ‘her zaman’ cevabı verdikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanlarındaki kazanımlara ulaştıkları sonucu çıkarılabilir.

‘Zararlı alışkanlıkların neler olduğunu bilirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %73,5’i (n=421) her zaman ve %15,7’si (n=90) genellikle cevaplarını vererek zararlı alışkanlıkların neler olduklarını bildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %61,1’i (n=350) her zaman ve %21,1’i (n=121) genellikle cevaplarını vererek öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendisini zararlı alışkanlıklardan koruyabildiğini ifade etmiştir.

‘Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %70,3’ü (n=403) her

zaman ve %16,2'si (n=93) genellikle cevaplarını vererek zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini bildiklerini belirtmişlerdir.

'Acil durumlarda (deprem, yangın, trafik kazası vb.) nasıl davranacağımı açıklarım.' maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %43,3'ü (n=248) her zaman ve %33,5'i (n=192) genellikle cevaplarını vererek acil durumlarda nasıl davranacaklarını bildiklerini belirtmişlerdir.

'Akran desteği ve yetişkin yardımı gerektiren durumları ayırt ederim.' maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %40,8'i (n=234) her zaman ve %36'sı (n=206) genellikle cevaplarını vererek akran desteği ve yetişkin yardımı gerektiren durumları birbirinde ayırt edebildiklerini ifade etmişlerdir.

**Tablo 4.6.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Maddeler	N	Katılım Oranı Frekansı (f)/Yüzde (%)				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
35. İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinirim.	573	16/2,8	33/5,8	82/14,3	178/31,1	264/46,1
36. İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.	572	13/2,3	23/4,0	75/13,1	186/32,5	274/47,8
37. Mesleki değerlerimi belirlerim.	573	17/3,0	25/4,4	98/17,1	187/32,6	246/42,9
38. Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.	573	18/3,1	39/6,8	114/19,9	187/32,6	215/37,5
39. Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinirim.	573	21/3,7	43/7,5	122/21,3	193/33,7	194/33,9
40. Ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendiririm.	573	31/5,4	38/6,6	129/22,5	195/34,0	180/31,4
41. Mesleki doyum ile ilgilerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	573	17/3,0	45/7,9	140/24,4	200/34,9	171/29,8
42. Mesleki doyum ile yeteneklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	573	18/3,1	41/7,2	123/21,5	187/32,6	204/35,6
43. Mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	571	15/2,6	35/6,1	126/22,0	190/33,2	205/35,8



44. Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.	573	20/3,5	47/8,2	127/22,2	204/35,6	174/30,4
45. Ders seçimine etki eden faktörleri bilirim.	573	17/3,0	33/5,8	98/17,1	204/35,6	221/38,6
46. Kendimi tanımanın ders seçimine olan etkisini bilirim.	572	19/3,3	25/4,4	89/15,5	197/34,4	242/42,2
47. Seçtiğim dersler ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark ederim.	572	13/2,3	20/3,5	80/14,0	199/34,7	259/45,2
48. Seçmediğim derslerle ilgili yükseköğretim programları hakkında bilgi edinirim.	572	68/11,9	86/15,0	159/27,7	140/24,4	119/20,8
49. Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerimi değerlendiririm.	573	26/4,5	49/8,6	112/19,5	181/31,6	205/35,8
50. Mesleki değer, ilgi ve yetenek göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.	573	24/4,2	31/5,4	110/19,2	195/34,0	213/37,2
51. Akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.	573	24/4,2	27/4,7	105/18,3	182/31,8	235/41,0

Tablo 4.6. incelendiğinde 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50 ve 51 nolu maddelere ‘her zaman’; 40, 41 ve 44 nolu maddelere ‘genellikle’; 48 nolu maddeye ise ‘bazen’ cevabı verdikleri görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanlarındaki kazanımlara ulaştıkları sonucu çıkarılabilir.

‘İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %46,1’i (n=264) her zaman ve %31,1’i (n=178) genellikle cevaplarını vererek ilgi duydukları mesleklerin kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinebildiklerini belirtmişlerdir.

‘İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %47,8’i (n=274) her zaman ve %32,5’i (n=186) genellikle cevaplarını vererek ilgi duydukları mesleklerin gerektirdiği eğitim koşulları hakkında bilgi edinebildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Mesleki değerlerimi belirlerim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %42,9’u (n=246) her zaman ve %32,6’sı (n=187) genellikle cevaplarını vererek mesleki değerlerini belirleyebildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %37,5’i (n=215) her zaman ve %32,6’sı (n=187) genellikle cevaplarını vererek mesleki değerlerin meslek seçimi üzerindeki etkisini bildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %33,9’u (n=194) her zaman ve %33,7’si (n=193) genellikle cevaplarını vererek meslek tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinebildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendiririm.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %34’ü (n=195) genellikle ve %31,4’ü (n=180) her zaman cevaplarını vererek ön yargıların meslek seçimi üzerindeki rolünü bildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Mesleki doyum ile ilgilerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %34,9’u (n=200) genellikle ve %29,8’i (n=171) her zaman cevaplarını vererek mesleki doyum ile ilgileri arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini belirtmişlerdir.

‘Mesleki doyum ile yeteneklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %35,6’sı (n=204) her zaman ve %32,6’sı (n=187) genellikle cevaplarını vererek mesleki doyum ile yetenekleri arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini belirtmişlerdir.

‘Mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %35,8’i (n=205) her zaman ve %33,2’si (n=190) genellikle cevaplarını vererek mesleki doyum ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini belirtmişlerdir.

‘Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %35,6’sı (n=204) genellikle ve %30,4’ü (n=174) her zaman cevaplarını vererek mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini belirtmişlerdir.

‘Ders seçimine etki eden faktörleri bilirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %38,6’sı (n=221) her zaman ve %35,6’sı (n=204) genellikle cevaplarını vererek ders seçimine etki eden faktörleri bildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Kendimi tanımanın ders seçimine olan etkisini bilirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %24,2’si (n=242) her zaman ve %34,4’ü (n=197) genellikle cevaplarını vererek kendilerini tanımanın ders seçimine etkisini bildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Seğtiğim dersler ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %45,2’si (n=259) her zaman ve %34,7’si (n=199) genellikle cevaplarını vererek seçtikleri dersler ile meslekler arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini belirtmişlerdir.

‘Seğmediğim derslerle ilgili yükseköğretim programları hakkında bilgi edinirim.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %27,7’si (n=159) bazen ve %24,4’ü (n=140) genellikle cevaplarını vererek seçmedikleri dersler ile yükseköğretim programları hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir.

‘Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerimi değerlendiririm.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %35,8’i (n=205) her zaman ve %31,6’sı (n=181) genellikle cevaplarını vererek meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanabildiklerini ifade etmişlerdir.

‘Mesleki değer, ilgi ve yetenek göz önünde bulundurarak seğtiğim/seğeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.’ maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar

incelendiğinde %37,2'si (n=213) her zaman ve %34'ü (n=195) genellikle cevaplarını vererek seçtikleri ya da seçecekleri dersleri mesleki değer, ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir.

'Akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.' maddesine öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde %41'i (n=235) her zaman ve %18,3'ü (n=105) bazen cevaplarını vererek akademik başarılarını göz önünde bulundurarak seçtikleri/seçecekleri derslerin uygunluğunu değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir.

#### 4.2. 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin 10. Sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmaktadır. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre görüşlerini analiz etmek amacıyla Kay-Kare ( $X^2$ ) uygulamıştır. Kay-Kare ( $X^2$ ) analiz sonucu aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Eğitsel Başarı Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılık Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Cinsiyet	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
1. Geleceğe ilişkin amaçlarımı açıklarım.	Kız	f	16	21	57	129	96	$X^2$ : 12,816 Sd:4 p:0,012
		%	5,0	6,6	17,9	40,4	30,1	
	Erkek	f	9	24	73	85	63	
		%	3,5	9,4	28,7	33,5	24,8	
2. Grup çalışmalarında iş birliğinin önemini ve gerekliliğini açıklarım.	Kız	f	14	30	68	118	89	$X^2$ : 11,974 Sd:4 p:0,018
		%	4,4	9,4	21,3	37,0	27,9	
	Erkek	f	11	41	73	75	54	
		%	4,3	16,1	28,7	29,5	21,3	

3. Grup çalışmalarına etkili bir biçimde katılım.	Kız	f	12	34	66	121	86	X <sup>2</sup> : 11,940 Sd:4
		%	3,8	10,7	20,7	37,9	27,0	
	Erkek	f	11	41	73	75	54	p:0,018
		%	4,3	16,1	28,7	29,5	21,3	

Tablo 4.7. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda eğitsel başarı yeterli alanındaki üç maddede (1, 2, 3) cinsiyete göre anlamlı fark oluşmuştur. Oluşan bu anlamlı farkın tamamı kızlar lehinedir.

Tablo incelendiğinde madde 1’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (4)=12,816; p<0,05]. Buna göre kız öğrencilerin %88,4’ü (n=282), ‘Geleceğe ilişkin amaçlarımı açıklarım.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %87’ye (n=221) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 2’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (4)=11,974; p<0,05]. Buna göre kız öğrencilerin %86,2’si (n=275), ‘Grup çalışmalarında iş birliğinin önemini ve gerekliliğini açıklarım.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %82,3’e (n=209) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 3’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (4)=11,940; p<0,05]. Buna göre kız öğrencilerin %85,6’sı (n=273), ‘Grup çalışmalarına etkili bir biçimde katılım.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %79,9’a (n=202) düşmektedir.

**Tablo 4.8.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Kendini Kabul Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Cinsiyet	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
7. Başkalarının görüşlerinin beni nasıl etkilediğini fark ederim.	Kız	f	13	14	40	128	124	X <sup>2</sup> :10,433 Sd:4
		%	4,1	4,4	12,5	40,1	38,9	
	Erkek	f	7	12	57	91	87	p:0,034
		%	2,8	4,7	22,4	35,8	34,3	
9. Kendimi algılama biçiminin düşüncelerimi nasıl etkilediğini fark ederim.	Kız	f	7	5	31	139	137	X <sup>2</sup> :21,144 Sd:4
		%	2,2	1,6	9,7	43,6	42,9	
	Erkek	f	4	17	47	96	90	p:0,000
		%	1,6	6,7	18,5	37,8	35,4	

Tablo 4.8. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda kendini kabul yeterlik alanındaki iki maddede (7, 9) cinsiyete göre anlamlı fark oluşmuştur. 7 nolu maddede erkek öğrenciler lehine anlamlı fark çıkarken, 9 nolu maddede kız öğrenciler lehine anlamlı fark çıkmıştır.

Tablo incelendiğinde madde 7’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (4)=10,433; p<0,05]. Buna göre erkek öğrencilerin %92,5’i (n=235), ‘Baskalarının görüşlerinin beni nasıl etkilediğini fark ederim.’ maddesine katıldığını belirtirken kız öğrencilerde bu oran %91,5’e (n=292) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 9’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (4)=21,144; p<0,05]. Buna göre kız öğrencilerin %96,2’si (n=307), ‘Kendimi algılama biçiminin düşüncelerimi nasıl etkilediğini fark ederim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %91,7’e (n=233) düşmektedir.

**Tablo 4.9.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kişiler Arası İlişkiler Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Cinsiyet	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
13. Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum.	Kız	f	5	8	39	128	139	X <sup>2</sup> :18,845 Sd:4 p:0,001
		%	1,6	2,5	12,2	40,1	43,6	
	Erkek	f	5	16	55	100	78	
		%	2,0	6,3	21,7	39,4	30,7	
14. Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği eğitsel sorunların farkında olurum.	Kız	f	5	12	47	128	127	X <sup>2</sup> :23,792 Sd:4 p:0,000
		%	1,6	3,8	14,7	40,1	39,8	
	Erkek	f	6	16	74	89	69	
		%	2,4	6,3	29,1	35,0	27,2	
15. Eğitsel sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.	Kız	f	24	53	75	81	86	X <sup>2</sup> :11,887 Sd:4 p:0,018
		%	7,5	16,6	23,5	25,4	27,0	
	Erkek	f	28	44	77	64	41	
		%	11,0	17,3	30,3	25,2	16,1	
17. Fiziksel, sözel ve duygusal şiddetle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı bilirim.	Kız	f	13	23	37	100	146	X <sup>2</sup> :39,441 Sd:4 p:0,000
		%	4,1	7,2	11,6	31,3	45,8	
	Erkek	f	17	27	73	68	69	
		%	6,7	10,6	28,7	26,8	27,2	
18. Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim.	Kız	f	11	18	31	86	172	X <sup>2</sup> :59,162 Sd:4 p:0,000
		%	3,4	5,6	9,7	27,0	53,9	
	Erkek	f	23	34	63	63	71	
		%	9,1	13,4	24,8	24,8	28,0	
19. Kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	Kız	f	12	11	40	112	143	X <sup>2</sup> :29,638 Sd:5 p:0,000
		%	3,8	3,4	12,5	35,1	44,8	
	Erkek	f	15	24	62	71	82	
		%	5,9	9,4	24,4	28,0	32,3	
20. Kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	Kız	f	13	17	38	100	151	X <sup>2</sup> :24,749 Sd:4 p:0,000
		%	4,1	5,3	11,9	31,3	47,3	
	Erkek	f	14	23	63	71	83	
		%	5,5	9,1	24,8	28,0	32,7	
21. Kişisel tutumlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	Kız	f	11	15	40	106	147	X <sup>2</sup> :29,398 Sd:4 p:0,000
		%	3,4	4,7	12,5	32,2	46,1	
	Erkek	f	13	22	66	80	73	
		%	5,1	8,7	26,0	31,5	28,7	
22. Başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir ederim.	Kız	f	12	16	42	128	121	X <sup>2</sup> :11,809 Sd:4 p:0,019
		%	3,8	5,0	13,2	40,1	37,9	
	Erkek	f	17	17	54	87	79	
		%	6,7	6,7	21,3	34,3	31,1	

23. Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.	Kız	f	12	21	57	137	92	$X^2$ :17,490 Sd:4
		%	3,8	6,6	17,9	42,9	28,8	
	Erkek	f	16	24	54	67	92	p:0,002
		%	6,3	9,4	21,3	26,4	36,2	
24. Karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bilirim.	Kız	f	13	21	52	128	105	$X^2$ :14,057 Sd:4
		%	4,1	6,6	16,3	40,1	32,9	
	Erkek	f	12	22	45	65	110	p:0,007
		%	4,7	8,7	17,7	25,6	43,3	

Tablo 4.9. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucunda kişiler arası ilişkiler yeterlik alanındaki 11 maddede (13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24) cinsiyete göre anlamlı fark oluşmuştur. 11 maddede de kızlar lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 13’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=18,845$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %95,9’u ( $n=306$ ), ‘Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %91,8’e ( $n=233$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 14’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=23,792$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %94,6’sı ( $n=302$ ), ‘Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği eğitsel sorunların farkında olurum.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %91,3’e ( $n=232$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 15’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=11,887$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %75,9’u ( $n=242$ ), ‘Eğitsel sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %71,6’ya ( $n=182$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 17’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=39,441$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %88,7’si ( $n=283$ ), ‘Fiziksel, sözel ve duygusal şiddetle karşılaştığımda nereden



yardım alacağımı bilirim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %82,7’e (n=210) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 18’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=59,162$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %90,6’sı (n=289), ‘Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %77,6’ya (n=197) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 19’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(5)=29,638$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %92,4’ü (n=295), ‘Kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %85,7’e (n=215) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 20’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=24,749$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %90,5’i (n=289), ‘Kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %85,5’e (n=217) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 21’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=29,398$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %90,8’e (n=293), ‘Kişisel tutumlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %86,2’ye (n=219) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 22’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=11,809$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin

%91,2'si (n=291), 'Başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir ederim.' maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %86,7'ye (n=220) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 23'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=17,490$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %89,6'sı (n=286), 'Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.' maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %83,9'a (n=213) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 24'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=14,057$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %89,3'ü (n=285), 'Karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bilirim.' maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %86,6'ya (n=220) düşmektedir.

**Tablo 4.10.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Aile ve Toplum Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Cinsiyet	f/ %						Kay- Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
27. Kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bilirim.	Kız	f	7	13	35	121	142	$X^2:18,215$ Sd:4 p:0,001
		%	2,2	4,1	11,0	37,9	44,5	
	Erkek	f	12	14	51	99	78	
		%	4,7	5,5	20,1	39,0	30,7	
28. Kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark ederim.	Kız	f	7	11	35	124	142	$X^2:31,817$ Sd:5 P:0,000
		%	2,2	3,4	11,0	38,9	44,5	
	Erkek	f	8	16	64	95	70	
		%	3,1	6,3	25,2	37,4	27,6	
29. Kitle iletişim araçlarının kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ederim.	Kız	f	8	8	41	123	139	$X^2:25,200$ Sd:4 P:0,000
		%	2,5	2,5	12,9	38,6	43,6	
	Erkek	f	8	15	67	85	78	
		%	3,1	5,9	26,4	33,5	30,7	

Tablo 4.10. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi

sonucunda aile ve toplum yeterlik alanındaki üç maddede (27, 28, 29) cinsiyete göre anlamlı fark oluşmuştur. Oluşan anlamlı farklılığın tamamı kızlar lehinedir.

Tablo incelendiğinde madde 27’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=18,215$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %93,4’ü ( $n=298$ ), ‘Kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bilirim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %89,8’e ( $n=228$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 28’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(5)=31,817$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %94,4’ü ( $n=301$ ), ‘Kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark ederim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %90,2’ye ( $n=229$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 29’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=25,200$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %95,1’i ( $n=303$ ), ‘Kitle iletişim araçlarının kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ederim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %90,6’ya ( $n=230$ ) düşmektedir.

**Tablo 4.11.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Güvenli ve Sağlıklı Hayat Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Cinsiyet	f/ %	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	Kay-Kare
								Değeri
30. Zararlı alışkanlıkların neler olduğunu bilirim.	Kız	f	5	3	8	46	257	$X^2:29,292$ Sd:4
		%	1,6	0,9	2,5	14,4	80,6	
	Erkek	f	8	13	25	44	164	p:0,000
		%	3,1	5,1	9,8	17,3	64,6	
31. Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.	Kız	f	10	6	19	75	209	$X^2:24,537$ Sd:4
		%	3,1	1,9	6,0	23,5	65,5	
	Erkek	f	12	13	42	46	141	p:0,000
		%	4,7	5,1	16,5	18,1	55,5	

32. Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etki-sini fark ederim.	Kız	f	10	5	13	47	244	X <sup>2</sup> :20,089 Sd:4
		%	3,1	1,6	4,1	14,7	76,5	
	Erkek	f	8	13	28	46	159	p:0,000
		%	3,1	5,1	11,0	18,1	62,6	
33. Acil durumlarda (deprem, yangın, trafik kazası vb.) nasıl davranacağımı açıklarım.	Kız	f	7	13	35	111	153	X <sup>2</sup> :15,714 Sd:4
		%	2,2	4,1	11,0	34,8	48,0	
	Erkek	f	14	18	46	81	95	p:0,003
		%	5,5	7,1	18,1	31,9	37,4	
34. Akran desteği ve yetişkin yardımı gerektiren durumları ayırt ederim.	Kız	f	7	10	31	123	148	X <sup>2</sup> :27,861 Sd:4
		%	2,2	3,1	9,7	38,6	46,4	
	Erkek	f	14	14	57	83	86	p:0,000
		%	5,5	5,5	22,4	32,7	33,9	

Tablo 4.11. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanındaki beş maddede (30, 31, 32, 33, 34) cinsiyete göre anlamlı fark oluşmuştur. Bu beş maddede de kızlar lehine anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 30'da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (4)=29,292; p<0,05]. Buna göre kız öğrencilerin %97,5'i (n=311), 'Zararlı alışkanlıkların neler olduğunu bilirim.' maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %91,7'e (n=233) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 31'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (4)=24,537; p<0,05]. Buna göre kız öğrencilerin %95'i (n=303), 'Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.' maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %90,1'e (n=229) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 32'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (4)=20,089; p<0,05]. Buna göre kız öğrencilerin %95,3'ü (n=304), 'Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim.' maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %91,7'e (n=233) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 33'de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (4)=15,714; p<0,05]. Buna göre kız öğrencilerin %93,8'i (n=299), 'Acil durumlarda (deprem, yangın, trafik kazası vb.) nasıl

davranacağımı açıklarım.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %87,4’e (n=222) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 34’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=27,861$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %94,7’si (n=302), ‘Akran desteği ve yetişkin yardımı gerektiren durumları ayırt ederim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %89’a (n=226) düşmektedir.

**Tablo 4.12.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Cinsiyet	f/ %						Kay- Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
35. İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinirim.	Kız	f	7	12	31	101	168	$X^2:23,382$ Sd:4 p:0,000
		%	2,2	3,8	9,7	31,7	52,7	
	Erkek	f	9	21	51	77	96	
		%	3,5	8,3	20,1	30,3	37,8	
36. İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.	Kız	f	7	7	24	101	179	$X^2:34,288$ Sd:5 p:0,000
		%	2,2	2,2	7,5	31,7	56,1	
	Erkek	f	6	16	51	85	95	
		%	2,4	6,3	20,1	33,5	37,4	
37. Mesleki değerlerimi belirlerim.	Kız	f	6	10	41	109	153	$X^2:17,710$ 4 0,001
		%	1,9	3,1	12,9	34,2	48,0	
	Erkek	f	11	15	57	78	93	
		%	4,3	5,9	22,4	30,7	36,6	
38. Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.	Kız	f	10	22	46	105	136	$X^2:15,880$ Sd:4 p:0,003
		%	3,1	6,9	14,4	32,9	42,6	
	Erkek	f	8	17	68	82	79	
		%	3,1	6,7	26,8	32,3	31,1	
39. Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinirim.	Kız	f	12	20	50	116	121	$X^2:17,210$ Sd:4 p:0,002
		%	3,8	6,3	15,7	36,4	37,9	
	Erkek	f	9	23	72	77	73	
		%	3,5	9,1	28,3	30,3	28,7	
40. Ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendiririm.	Kız	f	11	17	61	118	112	$X^2:15,617$ Sd:4 p:0,004
		%	3,4	5,3	19,1	37,0	35,1	
	Erkek	f	20	21	68	77	68	
		%	7,9	8,3	26,8	30,3	26,8	
42. Mesleki doyum ile yeteneklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Kız	f	11	16	53	113	126	$X^2:17,494$ Sd:4 p:0,002
		%	3,4	5,0	16,6	35,4	39,5	
	Erkek	f	7	25	70	74	78	
		%	2,8	9,8	27,6	29,1	30,7	

43. Mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Kız	f	8	16	49	112	132	$X^2:22,939$ Sd:4
		%	2,5	5,0	15,4	35,1	41,4	
	Erkek	f	7	19	77	78	73	p:0,000
		%	2,8	7,5	30,3	30,7	28,7	
44. Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Kız	f	12	22	57	115	113	$X^2:14,996$ Sd:5
		%	3,8	6,9	17,9	36,1	35,4	
	Erkek	f	8	25	70	89	61	p:0,010
		%	3,1	9,8	27,6	35,0	24,0	
45. Ders seçimine etki eden faktörleri bilirim.	Kız	f	10	15	44	105	145	$X^2:16,379$ Sd:4
		%	3,1	4,7	13,8	32,9	45,5	
	Erkek	f	7	18	54	99	76	p:0,003
		%	2,8	7,1	21,3	39,0	29,9	
46. Kendimi tanımanın ders seçimine olan etkisini bilirim.	Kız	f	10	8	33	108	159	$X^2:28,128$ Sd:4
		%	3,1	2,5	10,3	33,9	49,8	
	Erkek	f	9	17	56	89	83	p:0,000
		%	3,5	6,7	22,0	35,0	32,7	
47. Seçtiğim dersler ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Kız	f	5	9	32	101	171	$X^2:24,887$ Sd:5
		%	1,6	2,8	10,0	31,7	53,6	
	Erkek	f	8	11	48	98	88	p:0,000
		%	3,1	4,3	18,9	38,6	34,6	
49. Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerimi değerlendiririm.	Kız	f	9	26	45	110	129	$X^2:21,982$ Sd:4
		%	2,8	8,2	14,1	34,5	40,4	
	Erkek	f	17	23	67	71	76	p:0,000
		%	6,7	9,1	26,4	28,0	29,9	
51. Akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.	Kız	f	12	9	41	107	150	$X^2:24,586$ Sd:4
		%	3,8	2,8	12,9	33,5	47,0	
	Erkek	f	12	18	64	75	85	p:0,000
		%	4,7	7,1	25,2	29,5	33,5	

Tablo 4.12. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucunda eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanındaki 14 maddede (35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51) cinsiyete göre anlamlı fark oluşmuştur. Bu 14 maddede de kızlar lehine anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 35’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=23,382$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %94,1’i (n=300), ‘İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinirim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %88,2’ye (n=224) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 36’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(5)=34,288$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %95,3’ü (n=304), ‘İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi

edinirim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %91’e (n=231) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 37’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=17,710$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %95,1’i (n=303), ‘Mesleki değerlerimi belirlerim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %89,7’e (n=228) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 38’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=15,880$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre erkek öğrencilerin %90,2’si (n=229), ‘Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.’ maddesine katıldığını belirtirken kız öğrencilerde bu oran %89,9’a (n=287) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 39’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=17,210$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %90’ı (n=287), ‘Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinirim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %87,3’e (n=222) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 40’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=15,617$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %91,2’si (n=291), ‘Ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendiririm.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %83,9’a (n=213) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 42’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=17,494$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %91,5’i (n=292), ‘Mesleki doyum ile yeteneklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %87,4’e (n=222) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 43’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=22,939$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %91,9’u ( $n=293$ ), ‘Mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %89,7’ye ( $n=228$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 44’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(5)=14,996$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %89,4’ü ( $n=285$ ), ‘Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %86’ya ( $n=220$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 45’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=16,379$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %92,2’si ( $n=294$ ), ‘Ders seçimine etki eden faktörleri bilirim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %90,2’ye ( $n=229$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 46’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=28,128$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %94’ü ( $n=300$ ), ‘Kendimi tanımanın ders seçimine olan etkisini bilirim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %89,7’ye ( $n=228$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 47’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(5)=24,887$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %95,3’ü ( $n=304$ ), ‘Seçtiğim dersler ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %92,1’e ( $n=234$ ) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 49’da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=21,982$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %89’u ( $n=284$ ), ‘Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik



hedeflerimi değerlendiririm.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %84,3’e (n=214) düşmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 51’de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(4)=24,586$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre kız öğrencilerin %93,4’ü (n=298), ‘Akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.’ maddesine katıldığını belirtirken erkek öğrencilerde bu oran %88,2’ye (n=224) düşmektedir.

#### 4.3. Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri okul türüne göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmaktadır. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilerek yorumlanmıştır.

**Tablo 4.13.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel Başarı Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Okul Türü	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
1. Geleceğe ilişkin amaçlarımı açıklarım.	Meslek Lisesi	f	14	9	38	41	51	$X^2:36,590$ Sd:12 p:0,000
		%	9,2	5,9	24,8	26,8	33,3	
	İmam-hatip Lisesi	f	3	12	41	53	28	
		%	2,2	8,8	29,9	38,7	20,4	
	Anadolu Lisesi	f	8	14	33	85	63	
		%	3,9	6,9	16,3	41,9	31,0	
	Fen Lisesi	f	0	10	18	35	17	
		%	0	12,5	22,5	43,8	21,3	

Tablo 4.13. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucunda eğitsel başarı yeterlik alanındaki bir maddede (1) okul türüne göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 1’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2$  (12)=36,590;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Geleceğe ilişkin amaçlarımı açıklarım.’ maddesine Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %89,2’si (n=181), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %89’u (n=122), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %87,6’sı (n=70), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %84,9’u (n=130) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin geleceğe ilişkin amaçlarımı açıklarım, maddesine katılma oranı Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.14.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kendini Kabul Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Okul Türü	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
9. Kendimi algılama biçiminin düşüncelerimi nasıl etkilediğini fark ederim.	Meslek Lisesi	f	5	7	14	58	69	$X^2$ :24,183 Sd:12 p:0,019
		%	3,3	4,6	9,2	37,9	45,1	
	İmam-hatip Lisesi	f	3	6	30	57	41	
		%	2,2	4,4	21,9	41,6	29,9	
	Anadolu Lisesi	f	3	8	24	78	90	
		%	1,5	3,9	11,8	38,4	44,3	
	Fen Lisesi	f	0	1	10	42	27	
		%	0	1,3	12,5	52,5	33,8	
10. Kendimi algılama biçiminin davranışlarımı nasıl etkilediğini fark ederim.	Meslek Lisesi	f	3	8	13	58	71	$X^2$ :28,506 Sd:12 p:0,005
		%	2,0	5,2	8,5	37,9	46,4	
	İmam-hatip Lisesi	f	5	7	30	58	36	
		%	3,6	5,1	21,9	42,3	26,3	
	Anadolu Lisesi	f	3	9	33	71	87	
		%	1,5	4,4	16,3	35,0	42,9	
	Fen Lisesi	f	0	3	12	42	23	
		%	0	3,8	15,0	52,5	28,8	

11. Değerlerimi fark ederim.	Meslek Lisesi	f	3	8	18	46	78	X <sup>2</sup> :25,091 Sd:12 p:0,014
		%	2,0	5,2	11,8	30,1	51,0	
	İmam-hatip Lisesi	f	2	10	30	51	44	
		%	1,5	7,3	21,9	37,2	32,1	
	Anadolu Lisesi	f	7	13	19	76	88	
		%	3,4	6,4	9,4	37,4	43,3	
	Fen Lisesi	f	0	5	8	36	31	
%		0	6,3	10,0	45,0	38,8		
12. Değerlerimin hayatım üzerindeki etkisini açıklarım.	Meslek Lisesi	f	9	10	31	39	64	X <sup>2</sup> :31,415 Sd:12 p:0,002
		%	5,9	6,5	20,3	25,5	41,8	
	İmam-hatip Lisesi	f	4	21	33	51	28	
		%	2,9	15,3	24,1	37,2	20,4	
	Anadolu Lisesi	f	9	18	33	70	73	
		%	4,4	8,9	16,3	34,5	36,0	
	Fen Lisesi	f	0	13	19	26	22	
%		0	16,3	23,8	32,5	27,5		

Tablo 4.14. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda kendini kabul yeterlik alanındaki dört maddede (9, 10, 11, 12) okul türüne göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 9'da öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (12)=24,183; p<0,05]. Buna göre 'Kendimi algılama biçiminin düşüncelerimi nasıl etkilediğini fark ederim.' maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %98,8'i (n=79), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %94,5'i (n=192), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %93,4'ü (n=128), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,2'si (n=141) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin kendimi algılama biçiminin düşüncelerimi nasıl etkilediğini fark ederim, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 10'da öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (12)=28,506; p<0,05]. Buna göre 'Kendimi algılama biçiminin davranışlarımı nasıl etkilediğini fark ederim.' maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %96,3'ü (n=77), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %94,2'si (n=191), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,8'i (n=142), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %90,5'i (n=124) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü

değişkenine göre öğrencilerin kendimi algılama biçiminin davranışlarını nasıl etkilediğini fark ederim, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 11’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2 (12)=25,091$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Değerlerimi fark ederim.’ maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %93,8’i (n=75), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,9’u (n=142), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,2’si (n=125), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %90,1’i (n=183) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin değerlerimi fark ederim, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 12’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2 (12)=31,415$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Değerlerimin hayatım üzerindeki etkisini açıklarım.’ maddesine meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %87,6’sı (n=134), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %86,8’i (n=176), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %83,8’i (n=67), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %81,7’si (n=112) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin değerlerimin hayatım üzerindeki etkisini açıklarım, görüşüne katılma oranı meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.15.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kişiler Arası İlişkiler Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Okul Türü	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
13. Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum.	Meslek Lisesi	f	4	6	16	53	74	$X^2:28,899$ Sd:12 p:0,003
		%	2,6	3,9	10,5	34,6	48,4	
	İmam-hatip Lisesi	f	4	7	33	50	43	
		%	2,9	5,1	24,1	36,5	31,4	
	Anadolu Lisesi	f	2	9	36	79	77	
		%	1,0	4,4	17,7	38,9	37,9	
Fen Lisesi	f	0	2	9	46	23		
	%	0	2,5	11,3	57,5	28,8		
18. Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim.	Meslek Lisesi	f	11	9	12	46	75	$X^2:34,279$ Sd:12 p:0,001
		%	7,2	5,9	7,8	30,1	49,0	
	İmam-hatip Lisesi	f	3	10	28	31	65	
		%	2,2	7,3	20,4	22,6	47,4	
	Anadolu Lisesi	f	12	20	46	52	73	
		%	5,9	9,9	22,7	25,6	36,0	
Fen Lisesi	f	8	13	8	20	30		
	%	10,0	16,3	10,0	25,0	37,5		
19. Kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	Meslek Lisesi	f	9	9	19	47	69	$X^2:34,334$ Sd:15 p:0,003
		%	5,9	5,9	12,4	30,7	45,1	
	İmam-hatip Lisesi	f	7	9	43	36	41	
		%	5,1	6,6	31,4	26,3	29,9	
	Anadolu Lisesi	f	7	14	33	72	77	
		%	3,4	6,9	16,3	35,5	37,9	
Fen Lisesi	f	4	3	7	28	38		
	%	5,0	3,8	8,8	35,0	47,5		
20. Kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	Meslek Lisesi	f	7	12	24	37	73	$X^2:22,797$ Sd:12 p:0,029
		%	4,6	7,8	15,7	24,2	47,7	
	İmam-hatip Lisesi	f	8	8	33	35	53	
		%	5,8	5,8	24,1	25,5	38,7	
	Anadolu Lisesi	f	8	18	38	69	70	
		%	3,9	8,9	18,7	34,0	34,5	
Fen Lisesi	f	4	2	6	30	38		
	%	5,0	2,5	7,5	37,5	47,5		
23. Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.	Meslek Lisesi	f	9	18	22	46	58	$X^2:34,246$ Sd:12 p:0,001
		%	5,9	11,8	14,4	30,1	37,9	
	İmam-hatip Lisesi	f	11	9	39	47	30	
		%	8,0	6,6	28,5	34,3	21,9	
	Anadolu Lisesi	f	4	13	32	76	78	
		%	2,0	6,4	15,8	37,4	38,4	
Fen Lisesi	f	4	5	18	35	18		
	%	5,0	6,3	22,5	43,8	22,5		
24. Karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bilirim.	Meslek Lisesi	f	10	11	18	50	64	$X^2:36,184$ Sd:12 p:0,000
		%	6,5	7,2	11,8	32,7	41,8	
	İmam-hatip Lisesi	f	5	11	41	41	39	
		%	3,6	8,0	29,9	29,9	28,5	
	Anadolu Lisesi	f	3	13	29	71	87	
		%	1,5	6,4	14,3	35,0	42,9	
Fen Lisesi	f	7	8	9	31	25		
	%	8,8	10,0	11,3	38,8	31,3		

Tablo 4.15. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucunda kişiler arası ilişkiler yeterlik alanındaki altı maddede (13, 18, 19, 20, 23, 24) okul türüne göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 13’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2$  (12)=28,899;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum.’ maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %97,6’sı (n=78), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %94,5’i (n=192), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %93,5’i (n=143), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92’si (n=126) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 18’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2$  (12)=34,279;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim.’ maddesine imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %90,4’ü (n=124), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %86,9’u (n=133), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %84,3’ü (n=171), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %72,5’i (n=58) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim, görüşüne katılma oranı imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 19’da öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2$  (15)=34,334;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine fen

lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,3'ü (n=73), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %89,7'si (n=182), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %88,2'si (n=135), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %87,6'sı (n=120) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 20'de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(12)=22,797$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.' maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,5'i (n=74), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %88,3'ü (n=121), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %87,6'sı (n=134), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %87,2'si (n=177) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 23'de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(12)=34,246$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.' maddesine Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,6'sı (n=186), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %88,8'si (n=71), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %84,7'si (n=116), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %82,4'ü (n=126) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım, görüşüne katılma oranı Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 24’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(12)=36,184$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bilirim.’ maddesine Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,2’si (n=187), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %88,3’ü (n=121), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %86,3’ü (n=132), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %81,4’ü (n=65) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bilirim, görüşüne katılma oranı Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.16.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Aile ve Toplum Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Okul Türü	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
27. Kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bilirim.	Meslek Lisesi	f	7	7	13	61	65	$X^2:21,989$ Sd:12 p:0,038
		%	4,6	4,6	8,5	39,9	42,5	
	İmam-hatip Lisesi	f	6	5	33	52	41	
		%	4,4	3,6	24,1	38,0	29,9	
	Anadolu Lisesi	f	4	12	32	71	83	
		%	2,0	5,9	15,8	35,0	40,9	
28. Kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark ederim.	Fen Lisesi	f	2	3	8	36	31	$X^2:25,419$ Sd:15 p:0,045
		%	2,5	3,8	10,0	45,0	38,8	
	Meslek Lisesi	f	7	5	27	51	63	
		%	4,6	3,3	17,6	33,3	41,2	
	İmam-hatip Lisesi	f	3	7	32	54	41	
		%	2,2	5,1	23,4	39,4	29,9	
29. Kitle iletişim araçlarının kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ederim.	Anadolu Lisesi	f	3	14	28	76	82	$X^2:27,499$ Sd:12 p:0,007
		%	1,5	6,9	13,8	37,4	40,4	
	Fen Lisesi	f	2	1	12	38	26	
		%	2,5	1,3	15,0	47,5	32,5	
	Meslek Lisesi	f	7	5	22	51	68	
		%	4,6	3,3	14,4	33,3	44,4	
	İmam-hatip Lisesi	f	2	7	38	50	39	$X^2:27,499$ Sd:12 p:0,007
		%	1,5	5,1	27,7	36,5	28,5	
	Anadolu Lisesi	f	5	9	38	65	86	
		%	2,5	4,4	18,7	32,0	42,4	
	Fen Lisesi	f	2	2	10	42	24	
		%	2,5	2,5	12,5	52,5	30,0	



Tablo 4.16. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucunda aile ve toplum yeterlik alanındaki üç maddede (27, 28, 29) okul türüne göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 27’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(12)=21,989$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bilirim.’ maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %93,8’si (n=75), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92’si (n=126), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,7’si (n=186), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %90,9’u (n=139) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bilirim, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 28’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(15)=25,419$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark ederim.’ maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %95’i (n=76), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,7’si (n=127), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,1’i (n=141), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,6’sı (n=186) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark ederim, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 29’da öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(12)=27,499$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Kitle iletişim araçlarının kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ederim.’ maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %95’i (n=76), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %93,1’i (n=189), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin

%92,7'si (n=127), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,1'i (n=141) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin kitle iletişim araçlarının kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ederim, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.17.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Güvenli ve Sağlıklı Hayat Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Okul Türü	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
32. Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim.	Meslek Lisesi	f	7	6	7	25	108	X <sup>2</sup> :23,126 Sd:12 p:0,027
		%	4,6	3,9	4,6	16,3	70,6	
	İmam-hatip Lisesi	f	4	4	17	16	96	
		%	2,9	2,9	12,4	11,7	70,1	
	Anadolu Lisesi	f	5	6	17	30	145	
		%	2,5	3,0	8,4	14,8	71,4	
33. Acil durumlarda (deprem, yangın, trafik kazası vb.) nasıl davranacağımı açıklarım.	Meslek Lisesi	f	6	5	12	45	85	X <sup>2</sup> :31,808 Sd:12 p:0,001
		%	3,9	3,3	7,8	29,4	55,6	
	İmam-hatip Lisesi	f	6	6	33	46	46	
		%	4,4	4,4	24,1	33,6	33,6	
	Anadolu Lisesi	f	4	13	27	71	88	
		%	2,0	6,4	13,3	35,0	43,3	
Fen Lisesi	f	5	7	9	30	29		
	%	6,3	8,8	11,3	37,5	36,3		

Tablo 4.17. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanındaki iki maddede (32, 33) okul türüne göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 32'de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (12)=23,126; p<0,05]. Buna göre 'Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim.' maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %95'i (n=76), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %94,6'sı (n=192), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin

%94,2'si (n=129), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,5'i (n=140) katılıyor şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 33'de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(12)=31,808$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Acil durumlarda (deprem, yangın, trafik kazası vb.) nasıl davranacağımı açıklarım.' maddesine meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,8'i (n=142), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,6'sı (n=186), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,3'ü (n=125), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %85,1'i (n=68) katılıyor şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin acil durumlarda (deprem, yangın, trafik kazası vb.) nasıl davranacağımı açıklarım, görüşüne katılma oranı meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.18.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Okul Türü	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
37. Mesleki değerlerimi belirlerim.	Meslek Lisesi	f	5	8	18	44	78	$X^2:23,481$ Sd:12 p:0,024
		%	3,3	5,2	11,8	28,8	51,0	
	İmam-hatip Lisesi	f	5	3	32	45	52	
		%	3,6	2,2	23,4	32,8	38,0	
	Anadolu Lisesi	f	5	10	27	67	94	
		%	2,5	4,9	13,3	33,0	46,3	
Fen Lisesi	f	2	4	21	31	22		
	%	2,5	5,0	26,3	38,8	27,5		
38. Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.	Meslek Lisesi	f	5	9	31	42	66	$X^2:22,348$ Sd:12 p:0,034
		%	3,3	5,9	20,3	27,5	43,1	
	İmam-hatip Lisesi	f	6	6	30	51	44	
		%	4,4	4,4	21,9	37,2	32,1	
	Anadolu Lisesi	f	5	11	38	65	84	
		%	2,5	5,4	18,7	32,0	41,4	
Fen Lisesi	f	2	13	15	29	21		
	%	2,5	16,3	18,8	36,3	26,3		

44. Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Meslek Lisesi	f	7	15	25	48	58	X <sup>2</sup> :43,795 Sd:15 p:0,000
		%	4,6	9,8	16,3	31,4	37,9	
	İmam-hatip Lisesi	f	6	3	50	46	31	
		%	4,4	2,2	36,5	33,6	22,6	
	Anadolu Lisesi	f	5	17	34	79	68	
		%	2,5	8,4	16,7	38,9	33,5	
	Fen Lisesi	f	2	12	18	31	17	
		%	2,5	15,0	22,5	38,8	21,3	

Tablo 4.18. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanındaki üç maddede (37, 38, 44) okul türüne göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 37’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (12)=23,481; p<0,05]. Buna göre ‘Mesleki değerlerimi belirlerim.’ maddesine imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %94,2’si (n=129), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,6’sı (n=188), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,6’sı (n=74), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,6’sı (n=140) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin mesleki değerlerimi belirlerim, görüşüne katılma oranı fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 38’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (12)=22,348; p<0,05]. Buna göre ‘Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.’ maddesine Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,1’i (n=187), imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %91,2’si (n=125), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %90,9’u (n=139), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %81,4’ü (n=65) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım, görüşüne katılma oranı Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 44’de öğrenciler arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (15)=43,795; p<0,05]. Buna göre

‘Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %92,7’si (n=127), Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %89,1’i (n=181), meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %85,6’sı (n=131), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin %82,6’sı (n=66) katılıyor şeklinde cevap vermiştir. Okul türü değişkenine göre öğrencilerin mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim, görüşüne katılma oranı imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

#### 4.4. Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri yerleşim yerine göre farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmaktadır. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kay-Kare ( $X^2$ ) uygulanmıştır. Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucu aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 4.19.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Yerleşim Yerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Yaşadığınız Yer	f/ %	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	Kay-Kare Değeri
36. İlgili duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.	Köy	f	4	10	23	57	52	$X^2$ :23,039 Sd:10 p:0,011
		%	2,7	6,8	15,8	39,0	35,6	
	İlçe	f	2	0	14	30	64	
		%	1,8	0	12,6	27,0	57,7	
	İl	f	7	13	38	99	158	
		%	2,2	4,1	12,0	31,3	50,0	
41. Mesleki doyum ile ilgilerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Köy	f	5	14	42	47	38	$X^2$ :16,887 Sd:8 p:0,031
		%	3,4	9,6	28,8	32,2	26,0	
	İlçe	f	3	15	26	28	39	
		%	2,7	13,5	23,4	25,2	35,1	
	İl	f	9	16	72	125	94	
		%	2,8	5,1	22,8	39,6	29,7	

Tablo 4.19. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucunda eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanındaki iki maddede (36, 41) yerleşim yerine göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 36'da öğrenciler arasında yerleşim yerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2 (10)=23,039$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.' maddesine ilçede yaşayan öğrencilerin %97,3'ü (n=108), il merkezinde yaşayan öğrencilerin %93,3'ü (n=295), köyde yaşayan öğrencilerin %90,4'ü (n=132) katılıyor şeklinde cevap vermiştir. Yerleşim yeri değişkenine göre ilgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim, görüşüne katılma oranı ilçede yaşayan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 41'de öğrenciler arasında yerleşim yerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2 (8)=16,887$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Mesleki doyum ile ilgilerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.' maddesine il merkezinde yaşayan öğrencilerin %92,1'i (n=291), köyde yaşayan öğrencilerin %87'si (n=127), ilçede yaşayan öğrencilerin %83,7'si (n=93) katılıyor şeklinde cevap vermiştir. Yerleşim yeri değişkenine göre mesleki doyum ile ilgilerim arasındaki ilişkiyi fark ederim, görüşüne katılma oranı il merkezinde yaşayan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

#### **4.5. 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

*Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?* sorusuna cevap aranmaktadır. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek

amacıyla Kay-Kare ( $X^2$ ) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilerek yorumlanmıştır.

**Tablo 4.20.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kendini Kabul Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Anne Eğitim Durumu	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
8. Kendi duygu ve davranışlarımı fark ederim.	Okur-Yazar	f	1	0	0	4	10	$X^2$ :28,127 Sd:16 p:0,031
	Değil	%	6,7	0	0	26,7	66,7	
	Okur-Yazar	f	0	1	6	3	10	
		%	0	5,0	30,0	15,0	50,0	
	İlköğretim mezunu	f	1	9	26	94	154	
		%	0,4	3,2	9,2	33,1	54,2	
	Ortaöğretim mezunu	f	3	5	20	61	91	
		%	1,7	2,8	11,1	33,9	50,6	
Üniversite mezunu	f	2	1	8	35	28		
	%	2,7	1,4	10,8	47,3	37,8		

Tablo 4.20.'de 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucunda kendini kabul yeterlik alanındaki bir maddede (8) anne eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 8'de öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=28,127$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Kendi duygu ve davranışlarımı fark ederim.' maddesine annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %96,5'i (n=274), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %95,9'u (n=71), annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %95,6'sı (n=172), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %95'i (n=19), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %93,4'ü (n=14) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre kendi duygu ve davranışlarımı fark ederim, görüşüne katılma oranı annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.21.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Güvenli ve Sağlıklı Hayat Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Anne Eğitim Durumu	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
31. Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.	Okur-Yazar	f	1	2	1	1	10	X <sup>2</sup> :35,881 Sd:16 p:0,003
	Değil	%	6,7	13,3	6,7	6,7	66,7	
	Okur-Yazar	f	1	2	3	0	14	
		%	5,0	10,0	15,0	0	70,0	
	İlköğretim mezunu	f	5	9	23	56	191	
		%	1,8	3,2	8,1	19,7	67,3	
	Ortaöğretim mezunu	f	11	6	25	40	98	
		%	6,1	3,3	13,9	22,2	54,4	
32. Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim.	Okur-Yazar	f	3	0	1	2	9	X <sup>2</sup> :34,370 Sd:16 p:0,005
	Değil	%	20,0	0	6,7	13,3	60,0	
	Okur-Yazar	f	0	0	4	0	16	
		%	0	0	20,0	0	80,0	
	İlköğretim mezunu	f	6	11	16	40	211	
		%	2,1	3,9	5,6	14,1	74,3	
	Ortaöğretim mezunu	f	6	4	17	34	119	
		%	3,3	2,2	9,4	18,9	66,1	
Üniversite mezunu	f	3	3	3	17	48		
	%	4,1	4,1	4,1	23,0	64,9		

Tablo 4.21.'de 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanındaki iki maddede (31, 32) anne eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 31'de öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (16)=35,881; p<0,05]. Buna göre 'Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.' maddesine annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %95,1'i (n=270), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %94,6'sı (n=70), annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %90,5'i (n=163), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %85'i (n=17), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %80,1'i (n=12) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.



Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum, görüşüne katılma oranı annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 32’de öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=34,370$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim.’ maddesine annesi okur-yazar olan öğrencilerin %100’ü (n=20), annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %94,4’ü (n=170), annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %94’ü (n=267), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %92’si (n=68), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %80’i (n=12) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim, görüşüne katılma oranı annesi okur-yazar olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.22.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Anne Eğitim Durumu	f/ %	Kay-Kare Değeri					
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
35. İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinirim.	Okur-Yazar	f	1	4	2	3	5	$X^2:26,570$ Sd:16
	Değil	%	6,7	26,7	13,3	20,0	33,3	
	Okur-Yazar	f	1	1	7	4	7	p:0,047
	Değil	%	5,0	5,0	35,0	20,0	35,0	
	İlköğretim mezunu	f	5	14	43	89	133	
		%	1,8	4,9	15,1	31,3	46,8	
	Ortaöğretim mezunu	f	5	9	23	57	86	
		%	2,8	5,0	12,8	31,7	47,8	
Üniversite mezunu	f	4	5	7	25	33		
	%	5,4	6,8	9,5	33,8	44,6		

36. İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.	Okur-Yazar	f	1	1	3	4	6	X <sup>2</sup> :43,729 Sd:20 p:0,002
	Değil	%	6,7	6,7	20,0	26,7	40,0	
	Okur-Yazar	f	1	5	5	3	6	
		%	5,0	25,0	25,0	15,0	30,0	
	İlköğretim mezunu	f	6	8	30	106	132	
		%	2,1	2,8	10,6	37,3	46,5	
	Ortaöğretim mezunu	f	2	4	27	51	96	
		%	1,1	2,2	15,0	28,3	53,3	
Üniversite mezunu	f	3	5	10	22	34		
	%	4,1	6,8	13,5	29,7	45,9		
39. Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinirim.	Okur-Yazar	f	2	4	2	4	3	X <sup>2</sup> :28,562 Sd:16 p:0,027
	Değil	%	13,3	26,7	13,3	26,7	20,0	
	Okur-Yazar	f	1	4	6	4	5	
		%	5,0	20,0	30,0	20,0	25,0	
	İlköğretim mezunu	f	9	18	67	98	92	
		%	3,2	6,3	23,6	34,5	32,4	
	Ortaöğretim mezunu	f	5	10	31	60	74	
		%	2,8	5,6	17,2	33,3	41,1	
Üniversite mezunu	f	4	7	16	27	20		
	%	5,4	9,5	21,6	36,5	27,0		
43. Mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Okur-Yazar	f	2	2	0	6	5	X <sup>2</sup> :28,791 Sd:16 p:0,025
	Değil	%	13,3	13,3	0	40,0	33,3	
	Okur-Yazar	f	1	3	7	3	6	
		%	5,0	15,0	35,0	15,0	30,0	
	İlköğretim mezunu	f	6	15	74	85	103	
		%	2,1	5,3	26,1	29,9	36,3	
	Ortaöğretim mezunu	f	3	13	33	66	64	
		%	1,7	7,2	18,3	36,7	35,6	
Üniversite mezunu	f	3	2	12	30	27		
	%	4,1	2,7	16,2	40,5	36,5		
44. Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Okur-Yazar	f	3	1	0	9	2	X <sup>2</sup> :37,955 Sd:20 p:0,009
	Değil	%	20,0	6,7	0	60,0	13,3	
	Okur-Yazar	f	1	4	5	4	6	
		%	5,0	20,0	25,0	20,0	30,0	
	İlköğretim mezunu	f	6	21	80	94	82	
		%	2,1	7,4	28,2	33,1	28,9	
	Ortaöğretim mezunu	f	6	16	30	68	60	
		%	3,3	8,9	16,7	37,8	33,3	
Üniversite mezunu	f	4	5	12	29	24		
	%	5,4	6,8	16,2	39,2	32,4		
45. Ders seçimine etki eden faktörleri bilirim.	Okur-Yazar	f	1	1	3	4	6	X <sup>2</sup> :27,100 Sd:16 p:0,040
	Değil	%	6,7	6,7	20,0	26,7	40,0	
	Okur-Yazar	f	1	3	8	3	5	
		%	5,0	15,0	40,0	15,0	25,0	
	İlköğretim mezunu	f	4	13	44	113	110	
		%	1,4	4,6	15,5	39,8	38,7	
	Ortaöğretim mezunu	f	6	13	29	55	77	
		%	3,3	7,2	16,1	30,6	42,8	
Üniversite mezunu	f	5	3	14	29	23		
	%	6,8	4,1	18,9	39,2	31,1		

49. Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerimi değerlendiririm.	Okur-Yazar	f	1	1	5	4	4	X <sup>2</sup> :26,914 Sd:16 p:0,042
	Değil	%	6,7	6,7	33,3	26,7	26,7	
	Okur-Yazar	f	2	1	10	1	6	
		%	10,0	5,0	50,0	5,0	30,0	
	İlköğretim mezunu	f	12	28	50	85	109	
		%	4,2	9,9	17,6	29,9	38,4	
	Ortaöğretim mezunu	f	6	11	32	64	67	
	%	3,3	6,1	17,8	35,6	37,2		
51 Akademik başarı-mı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.	Okur-Yazar	f	3	0	2	4	6	X <sup>2</sup> :31,038 Sd:16 p:0,013
	Değil	%	20,0	0	13,3	26,7	40,0	
	Okur-Yazar	f	2	1	8	4	5	
		%	10,0	5,0	40,0	20,0	25,0	
	İlköğretim mezunu	f	9	13	47	97	118	
		%	3,2	4,6	16,5	34,2	41,5	
	Ortaöğretim mezunu	f	4	9	37	48	82	
	%	2,2	5,0	20,6	26,7	45,6		
Üniversite mezunu	f	6	4	11	29	24		
	%	8,1	5,4	14,9	39,2	32,4		

Tablo 4.22.'de 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda eğitsel ve mesleki gelişim yeterli alanındaki sekiz maddede (35, 36, 39, 43, 44, 45, 49, 51) anne eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 35'de öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (16)=26,570; p<0,05]. Buna göre 'İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinirim.' maddesine annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %93,2'si (n=265), annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %92,3'ü (n=166), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %90'ı (n=18), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %87,9'u (n=65), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,6'sı (n=10) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre ilgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinirim, görüşüne katılma oranı annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 36'da öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (20)=43,729; p<0,05]. Buna göre 'İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.'

maddesine annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %96,6'sı (n=174), annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %94,4'ü (n=268), annesi üniversite olan öğrencilerin %89,1'i (n=66), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %86,7'si (n=13), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %70'i (n=14) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre ilgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim, görüşüne katılma oranı annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 39'da öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=28,562$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinirim.' maddesine annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %91,6'sı (n=165), annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %90,5'i (n=257), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %85,1'i (n=63), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %75'i (n=15), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %60'ı (n=9) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinirim, görüşüne katılma oranı annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 43'de öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=28,791$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.' maddesine annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %93,2'si (n=69), annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %92,3'ü (n=262), annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %90,6'sı (n=163), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %80'i (n=16), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %73,3'ü (n=11) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim, görüşüne katılma oranı annesi üniversite mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 44'de öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(20)=37,955$ ;  $p<0,05$ ].

Buna göre ‘Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddesine annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %90,2’si (n=256), annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %87,8’i (n=158), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %87,8’i (n=65), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %75’i (n=15), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %73,3’ü (n=11) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim, görüşüne katılma oranı annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 45’de öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=27,100$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Ders seçimine etki eden faktörleri bilirim.’ maddesine annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %94’ü (n=127), annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %89,5’i (n=161), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %89,2’si (n=66), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %86,7’si (n=13), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %80’i (n=16) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre ders seçimine etki eden faktörleri bilirim, görüşüne katılma oranı annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 49’da öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=26,914$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerimi değerlendiririm.’ maddesine annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %90,6’sı (n=163), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %86,7’si (n=13), annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %85,9’u (n=329), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %85’i (n=17), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %82,5’i (n=61) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerimi değerlendiririm, görüşüne katılma oranı annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 51’de öğrenciler arasında annelerin eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=31,038$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.’ maddesine annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %92,9’u ( $n=167$ ), annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %92,2’si ( $n=262$ ), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %86,5’i ( $n=64$ ), annesi okur-yazar olan öğrencilerin %85’i ( $n=17$ ), annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin %80’i ( $n=12$ ) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyelerine göre akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm, görüşüne katılma oranı annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

#### **4.6. Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

*Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?* sorusuna cevap aranmaktadır. Öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kay-Kare ( $X^2$ ) uygulanmıştır. Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucu aşağıdaki tablolarda ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 4.23.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel Başarı Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Baba Eğitim Durumu	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
3. Grup çalışmalarına etkili bir biçimde katılıyorum.	Okur-Yazar	f	1	0	0	0	2	X <sup>2</sup> :27,621 Sd:16 p:0,035
	Değil	%	33,3	0	0	0	66,7	
	Okur-Yazar	f	0	1	7	5	2	
		%	0	6,7	46,7	33,3	13,3	
	İlköğretim mezunu	f	11	21	44	54	47	
		%	6,2	11,9	24,9	30,5	26,6	
	Ortaöğretim mezunu	f	6	30	45	81	62	
		%	2,7	13,4	20,1	36,2	27,7	
Üniversite mezunu	f	5	23	43	56	27		
	%	3,2	14,9	27,9	36,4	17,5		

Tablo 4.23. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda eğitsel başarı yeterlik alanındaki bir maddede (3) baba eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 3’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (16)=27,621; p<0,05]. Buna göre ‘Grup çalışmalarına etkili bir biçimde katılıyorum.’ maddesine babası okur-yazar olan öğrencilerin %93,3’ü (n=14), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %84’ü (n=188), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %82’si (n=145), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %81,8’i (n=126), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,6’sı (n=2) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre grup çalışmalarına etkili bir biçimde katılıyorum, görüşüne katılma oranı babası okur-yazar olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.24.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kendini Kabul Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Baba Eğitim Durumu	f/ %	Kay-Kare					Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
8. Kendi duygu ve davranışlarımı fark ederim.	Okur-Yazar	f	1	0	0	1	1	X <sup>2</sup> :49,831 Sd:16 p:0,000
	Değil	%	33,3	0	0	33,3	33,3	
	Okur-Yazar	f	0	0	5	1	9	
		%	0	0	33,3	6,7	60,0	
	İlköğretim mezunu	f	1	4	10	66	96	
		%	0,6	2,3	5,6	37,3	54,2	
	Ortaöğretim mezunu	f	3	9	23	70	119	
		%	1,3	4,0	10,3	31,3	53,1	
11. Değerlerimi fark ederim.	Okur-Yazar	f	1	0	0	0	2	X <sup>2</sup> :29,358 Sd:16 p:0,022
	Değil	%	33,3	0	0	0	66,7	
	Okur-Yazar	f	0	1	1	3	10	
		%	0	6,7	6,7	20,0	66,7	
	İlköğretim mezunu	f	3	7	26	62	79	
		%	1,7	4,0	14,7	35,0	44,6	
	Ortaöğretim mezunu	f	5	20	25	79	95	
		%	2,2	8,9	11,2	35,3	42,4	
Üniversite mezunu	f	3	8	23	65	55		
	%	1,9	5,2	14,9	42,2	35,7		

Tablo 4.24. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda kendini kabul yeterlik alanındaki iki maddede (8, 11) baba eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 8’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (16)=49,831; p<0,05]. Buna göre ‘Kendi duygu ve davranışlarımı fark ederim.’ maddesine babası okur-yazar olan öğrencilerin %100’ü (n=15), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %97,1’i (n=172), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %96,8’i (n=149), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %94,7’si (n=212), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,6’sı (n=2) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre kendi duygu ve davranışlarımı fark



ederim, görüşüne katılma oranı babası okur-yazar olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 11’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=29,358$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Değerlerimi fark ederim.’ maddesine babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %94,3’ü ( $n=167$ ), babası okur-yazar olan öğrencilerin %93,4’ü ( $n=14$ ), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %92,8’i ( $n=143$ ), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %88,9’u ( $n=199$ ), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,7’si ( $n=2$ ) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre değerlerimi fark ederim, görüşüne katılma oranı babası ilköğretim mezunu öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.25.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Kişiler Arası İlişkiler Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Baba Eğitim Durumu	f/ %						Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
13. Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum.	Okur-Yazar	f	1	0	0	1	1	$X^2:35,885$ Sd:16 p:0,003
	Değil	%	33,3	0	0	33,3	33,3	
	Okur-Yazar	f	0	2	4	0	9	
		%	0	13,3	26,7	0	60,0	
	İlköğretim mezunu	f	2	5	32	75	63	
		%	1,1	2,8	18,1	42,4	35,6	
	Ortaöğretim mezunu	f	3	9	37	84	91	
		%	1,3	4,0	16,5	37,5	40,6	
	Üniversite mezunu	f	4	8	21	68	53	
		%	2,6	5,2	13,6	44,2	34,4	
14. Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği eğitsel sorunların farkında olurum.	Okur-Yazar	f	1	0	0	1	1	$X^2:32,416$ Sd:16 p:0,009
	Değil	%	33,3	0	0	33,3	33,3	
	Okur-Yazar	f	0	0	6	1	8	
		%	0	0	40,0	6,7	53,3	
	İlköğretim mezunu	f	2	7	43	65	60	
		%	1,1	4,0	24,3	36,7	33,9	
	Ortaöğretim mezunu	f	5	9	40	90	80	
		%	2,2	4,0	17,9	40,2	35,7	
	Üniversite mezunu	f	3	12	32	60	47	
		%	1,9	7,8	20,8	39,0	30,5	

19. Kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	Okur-Yazar	f	2	0	0	1	0	X <sup>2</sup> :35,996 Sd:20 p:0,015
	Değil	%	66,7	0	0	33,3	0	
	Okur-Yazar	f	1	1	4	3	6	
		%	6,7	6,7	26,7	20,0	40,0	
	İlköğretim mezunu	f	8	11	34	50	73	
		%	4,5	6,2	19,2	28,2	41,2	
	Ortaöğretim mezunu	f	7	15	42	79	81	
		%	3,1	6,7	18,8	35,3	36,2	
20. Kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	Okur-Yazar	f	2	0	0	1	0	X <sup>2</sup> :39,998 Sd:16 p:0,001
	Değil	%	66,7	0	0	33,3	0	
	Okur-Yazar	f	0	2	3	6	4	
		%	0	13,3	20,0	40,0	26,7	
	İlköğretim mezunu	f	9	13	36	40	79	
		%	5,1	7,3	20,3	22,6	44,6	
	Ortaöğretim mezunu	f	8	18	36	79	83	
		%	3,6	8,0	16,1	35,3	37,1	
21. Kişisel tutumlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	Okur-Yazar	f	2	0	0	1	0	X <sup>2</sup> :38,847 Sd:16 p:0,001
	Değil	%	66,7	0	0	33,3	0	
	Okur-Yazar	f	0	2	3	6	4	
		%	0	13,3	20,0	40,0	26,7	
	İlköğretim mezunu	f	6	14	32	50	75	
		%	3,4	7,9	18,1	28,2	42,4	
	Ortaöğretim mezunu	f	8	12	48	75	81	
		%	3,6	5,4	21,4	35,5	36,2	
22. Başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir ederim.	Okur-Yazar	f	1	1	0	1	0	X <sup>2</sup> :26,660 Sd:16 p:0,045
	Değil	%	33,3	33,3	0	33,3	0	
	Okur-Yazar	f	0	0	4	5	6	
		%	0	0	26,7	33,3	40,0	
	İlköğretim mezunu	f	7	11	27	76	56	
		%	4,0	6,2	15,3	42,9	31,6	
	Ortaöğretim mezunu	f	7	15	43	74	85	
		%	3,1	6,7	19,2	33,0	37,9	
23. Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.	Okur-Yazar	f	1	0	0	1	1	X <sup>2</sup> :27,562 Sd:16 p:0,036
	Değil	%	33,3	0	0	33,3	33,3	
	Okur-Yazar	f	0	5	2	2	6	
		%	0	33,3	13,3	13,3	40,0	
	İlköğretim mezunu	f	10	14	39	62	51	
		%	5,6	7,9	22,0	35,0	28,8	
	Ortaöğretim mezunu	f	11	18	45	75	75	
		%	4,9	8,0	20,1	33,5	33,5	
Üniversite mezunu	f	6	8	25	64	51		
	%	3,9	5,2	16,2	41,6	33,1		

Tablo 4.25. incelendiğinde 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda kişiler arası ilişkiler yeterlik alanındaki yedi maddede (13, 14, 19, 20, 21, 22, 23) baba eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde madde 13’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=35,885$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum.’ maddesine babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %96,1’i ( $n=170$ ), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %94,6’sı ( $n=212$ ), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %92,2’si ( $n=142$ ), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,7’si ( $n=13$ ), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,6’sı ( $n=2$ ) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum, görüşüne katılma oranı babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 14’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=32,416$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği eğitsel sorunların farkında olurum.’ maddesine babası okur-yazar olan öğrencilerin %100’ü ( $n=15$ ), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %94,9’u ( $n=168$ ), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %93,8’i ( $n=210$ ), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %90,3’ü ( $n=139$ ), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,6’sı ( $n=2$ ) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği eğitsel sorunların farkında olurum, görüşüne katılma oranı babası okur-yazar olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 19’da öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(20)=35,996$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %90,3’ü ( $n=202$ ), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %89’u ( $n=137$ ), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %88,6’sı ( $n=157$ ), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,7’si ( $n=13$ ), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %53,3’ü ( $n=1$ ) katılıyorum

şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım, görüşüne katılma oranı babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 20’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=39,998$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %90,3’ü (n=139), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %88,5’i (n=198), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %87,5’i (n=155), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,7’si (n=13), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %33,3’ü (n=1) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım, görüşüne katılma oranı babası üniversite mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 21’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=38,847$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Kişisel tutumlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.’ maddesine babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %93,1’i (n=204), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %89’u (n=137), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %88,7’si (n=157), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,7’si (n=13), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %33,3’ü (n=1) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre kişisel tutumlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım, görüşüne katılma oranı babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 22’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=26,660$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir ederim.’ maddesine babası okur-yazar olan öğrencilerin %100’ü ( $n=15$ ), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %90,1’i ( $n=202$ ), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %89,8’i ( $n=159$ ), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %87’si ( $n=134$ ), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %33,3’ü ( $n=1$ ) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir ederim, görüşüne katılma oranı babası okur-yazar olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 23’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=27,562$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.’ maddesine babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %90,9’u ( $n=140$ ), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %87,1’i ( $n=195$ ), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %85,8’i ( $n=151$ ), babası okur-yazar olan öğrencilerin %66,6’sı ( $n=10$ ), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,6’sı ( $n=2$ ) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım, görüşüne katılma oranı babası üniversite mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.26.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Güvenli ve Sağlıklı Hayat Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Baba Eğitim Durumu	f/ %	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	Kay-Kare Değeri
30.Zararlı alışkanlıkların neler olduğunu bilirim.	Okur-Yazar	f	1	0	0	1	1	X <sup>2</sup> :28,179 Sd:16 p:0,030
	Değil	%	33,3	0	0	33,3	33,3	
	Okur-Yazar	f	0	0	3	2	10	
		%	0	0	20,0	13,3	66,7	
	İlköğretim mezunu	f	2	3	11	25	136	
		%	1,1	1,7	6,2	14,1	76,8	
	Ortaöğretim mezunu	f	4	10	12	32	162	
		%	1,8	4,5	5,4	16,1	72,3	
31. Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.	Okur-Yazar	f	1	0	0	0	2	X <sup>2</sup> :29,167 Sd:16 p:0,023
	Değil	%	33,3	0	0	0	66,7	
	Okur-Yazar	f	0	2	3	0	10	
		%	0	13,3	20,0	0	66,7	
	İlköğretim mezunu	f	2	8	14	38	115	
		%	1,1	4,5	7,9	21,5	65,0	
	Ortaöğretim mezunu	f	10	5	26	44	139	
		%	4,5	2,2	11,6	19,6	62,1	
Üniversite mezunu	f	9	4	18	39	84		
	%	5,8	2,6	11,7	25,3	54,5		

Tablo 4.26.'ya göre 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare (X<sup>2</sup>) analizi sonucunda güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanındaki iki maddede (30, 31) baba eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 30'da öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [X<sup>2</sup> (16)=28,179; p<0,05]. Buna göre 'Zararlı alışkanlıkların neler olduğunu bilirim.' maddesine babası okur-yazar olan öğrencilerin %100'ü (n=15), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %97,1'i (n=172), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %94,1'i (n=145), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %93,8'i (n=206), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,6'sı (n=2) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre zararlı alışkanlıkların neler

olduğunu bilirim, görüşüne katılma oranı babası okur-yazar olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 31’de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=29,167$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre ‘Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.’ maddesine babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %94,4’ü ( $n=167$ ), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %93,3’ü ( $n=209$ ), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %91,5’i ( $n=141$ ), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,7’si ( $n=13$ ), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,7’si ( $n=2$ ) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum, görüşüne katılma oranı babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.27.** Öğrencilerin 10. Sınıf Rehberlik Programının Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanındaki Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Kay-Kare Değerleri

Maddeler	Baba Eğitim Durumu	f/ %	Hiçbir zaman					Kay-Kare Değeri
			Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman	
36. İlgili duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.	Okur-Yazar	f	1	0	0	1	1	$X^2:40,348$ Sd:20 p:0,005
	Değil	%	33,3	0	0	33,3	33,3	
	Okur-Yazar	f	1	3	4	2	5	
		%	6,7	20,0	26,7	13,3	33,3	
	İlköğretim mezunu	f	3	8	18	67	80	
		%	1,7	4,5	10,2	37,9	45,2	
	Ortaöğretim mezunu	f	3	5	29	75	112	
		%	1,3	2,2	12,9	33,5	50,0	
	Üniversite mezunu	f	5	7	24	41	76	
		%	3,2	4,5	15,6	26,6	49,4	
37. Mesleki değerlerimi belirlerim.	Okur-Yazar	f	1	0	1	0	1	$X^2:27,093$ Sd:16 p:0,040
	Değil	%	33,3	0	33,3	0	33,3	
	Okur-Yazar	f	1	1	6	2	5	
		%	6,7	6,7	40,0	13,3	33,3	
	İlköğretim mezunu	f	4	10	26	68	69	
		%	2,3	5,6	14,7	38,4	39,0	
	Ortaöğretim mezunu	f	5	6	36	70	107	
		%	2,2	2,7	16,1	31,3	47,8	
	Üniversite mezunu	f	6	8	29	47	64	
		%	3,9	5,2	18,8	30,5	41,6	

38. Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.	Okur-Yazar	f	1	0	1	1	0	X <sup>2</sup> :28,094 Sd:16
	Değil	%	33,3	0	33,3	33,3	0	
	Okur-Yazar	f	1	2	4	1	7	p:0,031
		%	6,7	13,3	26,7	6,7	46,7	
	İlköğretim mezunu	f	4	13	37	62	61	
		%	2,3	7,3	20,9	35,0	34,5	
	Ortaöğretim mezunu	f	4	8	45	76	91	
		%	1,8	3,6	20,1	33,9	40,6	
Üniversite mezunu	f	8	16	27	47	56		
	%	5,2	10,4	17,5	30,5	36,4		
40. Ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendiririm.	Okur-Yazar	f	2	0	0	0	1	X <sup>2</sup> :33,671 Sd:16
	Değil	%	66,7	0	0	0	33,3	
	Okur-Yazar	f	1	1	5	4	4	p:0,006
		%	6,7	6,7	33,3	26,7	26,7	
	İlköğretim mezunu	f	9	12	35	68	53	
		%	5,1	6,8	19,8	38,4	29,9	
	Ortaöğretim mezunu	f	6	15	53	80	70	
		%	2,7	6,7	23,7	35,7	31,3	
Üniversite mezunu	f	13	10	36	43	52		
	%	8,4	6,5	23,4	27,9	33,8		
42. Mesleki doyum ile yeteneklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Okur-Yazar	f	1	0	0	0	2	X <sup>2</sup> :27,111 Sd:16
	Değil	%	33,3	0	0	0	66,7	
	Okur-Yazar	f	1	1	5	4	4	p:0,040
		%	6,7	6,7	33,3	26,7	26,7	
	İlköğretim mezunu	f	4	9	42	56	66	
		%	2,3	5,1	23,7	31,6	37,3	
	Ortaöğretim mezunu	f	4	14	45	86	75	
		%	1,8	6,3	20,1	38,4	33,5	
Üniversite mezunu	f	8	17	31	41	57		
	%	5,2	11,0	20,1	26,6	37,0		
43. Mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	Okur-Yazar	f	1	0	0	1	1	X <sup>2</sup> :28,931 Sd:16
	Değil	%	33,3	0	0	33,3	33,3	
	Okur-Yazar	f	1	1	7	0	6	p:0,024
		%	6,7	6,7	46,7	0	40,0	
	İlköğretim mezunu	f	5	8	44	57	63	
		%	2,8	4,5	24,9	32,2	35,6	
	Ortaöğretim mezunu	f	2	15	43	82	82	
		%	0,9	6,7	19,2	36,6	36,6	
Üniversite mezunu	f	6	11	32	50	53		
	%	3,9	7,1	20,8	32,5	34,4		
45. Ders seçimine etki eden faktörleri bilirim.	Okur-Yazar	f	1	0	1	1	0	X <sup>2</sup> :28,731 Sd:16
	Değil	%	33,3	0	33,3	33,3	0	
	Okur-Yazar	f	1	2	5	1	6	p:0,026
		%	6,7	13,3	33,3	6,7	40,0	
	İlköğretim mezunu	f	3	7	25	75	67	
		%	1,7	4,0	14,1	42,4	37,9	
	Ortaöğretim mezunu	f	6	18	38	73	89	
		%	2,7	8,0	17,0	32,6	39,7	
Üniversite mezunu	f	6	6	29	54	59		
	%	3,9	3,9	18,8	35,1	38,3		
51. Akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.	Okur-Yazar	f	2	0	0	1	0	X <sup>2</sup> :48,928 Sd:16
	Değil	%	66,7	0	0	33,3	0	
	Okur-Yazar	f	2	0	7	0	6	p:0,000
		%	13,3	0	46,7	0	40,0	
	İlköğretim mezunu	f	7	7	32	63	68	
		%	4,0	4,0	18,1	35,6	38,4	
	Ortaöğretim mezunu	f	6	12	40	67	99	
		%	2,7	5,4	17,9	29,9	44,2	
Üniversite mezunu	f	7	8	26	51	62		
	%	4,5	5,2	16,9	33,1	40,3		



Tablo 4.27.'de 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare ( $X^2$ ) analizi sonucunda eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanındaki sekiz maddede (36, 37, 38, 40, 42, 43, 45, 51) baba eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur.

Tablo incelendiğinde madde 36'da öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2$  (20)=40,348;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.' maddesine babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %96,4'ü (n=216), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %93,3'ü (n=165), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %91,6'sı (n=141), babası okur-yazar olan öğrencilerin %73,3'ü (n=11), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,6'sı (n=2) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre ilgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim, görüşüne katılma oranı babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 37'de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2$  (16)=27,093;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Mesleki değerlerimi belirlerim.' maddesine babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %95,2'si (n=213), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %92,1'i (n=163), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %90,9'u (n=140), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,6'sı (n=13), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,6'sı (n=2) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre mesleki değerlerimi belirlerim, görüşüne katılma oranı babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 38'de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2$  (16)=28,094;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.' maddesine babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %94,6'sı (n=212), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %90,4'ü (n=160), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %84,4'ü (n=130), babası okur-yazar olan öğrencilerin %80,1'i (n=12),

babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,7'si (n=2) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım, görüşüne katılma oranı babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 40'da öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=33,671$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendiririm.' maddesine babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %90,7'si (n=203), babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %88,1'i (n=156), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,7'si (n=13), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %85,1'i (n=131), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %33,3'ü (n=1) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendiririm, görüşüne katılma oranı babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 42'de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=27,111$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Mesleki doyum ile yeteneklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.' maddesine babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %92,6'sı (n=164), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %92'si (n=206), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,7'si (n=13), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %83,7'si (n=129), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %66,7'si (n=2) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre mesleki doyum ile yeteneklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim, görüşüne katılma oranı babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 43'de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=28,931$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.' maddesine babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %92,7'si (n=164), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %92,4'ü (n=207), babası üniversite mezunu

olan öğrencilerin %87,7'si (n=135), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,7'si (n=13), babası okur-yazar olamayan öğrencilerin %66,7'si (n=2) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim, görüşüne katılma oranı babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 45'de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=28,731$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Ders seçimine etki eden faktörleri bilirim.' maddesine babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %94,4'ü (n=167), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %92,2'si (n=142), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %89,3'ü (n=200), babası okur-yazar olan öğrencilerin %80'i (n=12), babası okur-yazar olamayan öğrencilerin %66,6'sı (n=2) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre ders seçimine etki eden faktörleri bilirim, görüşüne katılma oranı babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo incelendiğinde madde 51'de öğrenciler arasında babaların eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $X^2(16)=48,928$ ;  $p<0,05$ ]. Buna göre 'Akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.' maddesine babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %92,1'i (n=163), babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin %92'si (n=206), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %90,3'ü (n=139), babası okur-yazar olan öğrencilerin %86,7'si (n=13), babası okur-yazar olmayan öğrencilerin %33,3'ü (n=1) katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyelerine göre akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm, görüşüne katılma oranı babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksektir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, bu sonuçlar doğrultusunda programda yapılabilecek değişiklikler ve sonraki araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde Düzce ili merkez ilçesinde 2017–2018 eğitim öğretim yılında ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına yönelik sonuçlar yer almaktadır.

**5.1.1. 1. Alt problemlere yönelik sonuçlar.** 2017–2018 eğitim öğretim yılında ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan anket maddelerine yönelik verilen cevapların frekans ve yüzdeleri incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %87,7'si (n=503), geleceğe ilişkin amaçlarını açıkladıklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,5'i (n=484), grup çalışmalarında iş birliğinin önemini ve gerekliliğinin açıkladıklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %82,9'u (n=475), grup çalışmalarına etkili bir biçimde katıldıklarını,

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %79,9'u (n=458), etkili karar verme basamaklarını kullanarak karar verdiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %78,7'si (n=451), kararlarını etkili karar verme basamakları açısından değerlendirdiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %79,8'i (n=458), karar verirken karar ortamı, bilgi miktarı ve karar akıntıları gibi karar verme unsurlarını kullandıklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %91,9'u (n=527), başkalarının görüşlerinin kendilerini nasıl etkilediğini fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %96'sı (n=550), kendi duygu ve davranışlarını fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %94,2'si (n=540), kendilerini algılama biçiminin düşüncelerini nasıl etkilediğini fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %93,3'ü (n=534), kendilerini algılama biçiminin davranışlarını nasıl etkilediğini fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %91,7'si (n=525), değerlerini fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %85,3'ü (n=489), değerlerinin hayatları üzerindeki etkisini açıkladıklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %94,1'i (n=539), yaşlılarının ya da kendilerinin karşılaşabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olduklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %93,2'si (n=534), yaşlılarının ya da kendilerinin karşılaşabileceği eğitsel sorunların farkında olduklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %74'ü (n=424), eğitsel sorunlarla karşılaştıklarında yardım alabileceği birimlere başvurduklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %70,9'u (n=406), kişisel-sosyal sorunlarla karşılaştıklarında yardım alabileceği birimlere başvurduklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %86'sı (n=493), fiziksel, sözel ve duygusal şiddetle karşılaştıklarında nereden yardım alınacağını bildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %84,8'i (n=486), fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştıklarında nereden yardım alınacağını söyleyebildiklerini,

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %89'u (n=510), kişisel değerlerine uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyduklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %88,2'si (n=506), kişisel inançlarına uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyduklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %89,4'ü (n=512), kişisel tutumlarına uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyduklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %89,2'si (n=511), başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir edebildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %87,1'i (n=499), karşı cins ile sağlıklı iletişim kurabildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %88,1'i (n=505), karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %80,3'ü (n=460), günlük hayatta bir sorunla karşılaştıklarında etkili çatışma çözme basamaklarını kullandıklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %90'ı (n=516), kişiler arası ilişkilerde esnek ve hoşgörülü olduklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %91,8'i (n=526), kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %92,5'i (n=530), kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %93'ü (n=533), kitle iletişim araçlarının kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %95'i (n=544), zararlı alışkanlıkların neler olduğunu bildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %92,8'i (n=532), kendilerini zararlı alışkanlıklardan koruduklarını,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %93,7'si (n=537), zararlı alışkanlıkların hayatları üzerindeki olumsuz etkisini fark ettiklerini,

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %90,9'u (n=521), acil durumlarda (deprem, yangın, trafik kazası vb.) nasıl davranacaklarını açıklayabildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %92,2'si (n=528), akran desteği ve yetişkin yardımı gerektiren durumları ayırt ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %91,5'i (n=524), ilgi duydukları mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edindiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %93,4'ü (n=535), ilgi duydukları mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edindiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %92,6'sı (n=531), mesleki değerlerini belirleyebildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %90'ı (n=516), mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklayabildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %88,9'u (n=509), meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinebildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %87,9'u (n=504), ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendirdiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %89,1'i (n=511), mesleki doyum ile ilgileri arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %89,7'si (n=514), mesleki doyum ile yetenekleri arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %91'i (n=521), mesleki doyum ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %88,2'si (n=505), mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %91,3'ü (n=523), ders seçimine etki eden faktörleri bildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %92,1'i (n=528), kendilerini tanımanın ders seçimine olan etkisini bildiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %93,9'u (n=538), seçtikleri dersler ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark ettiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %72,9'u (n=418), seçmedikleri derslerle ilgili yükseköğretim programları hakkında bilgi edindiklerini,

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %86,9'u (n=498), meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerini değerlendirdiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %90,4'ü (n=518), mesleki değer, ilgi ve yetenek göz önünde bulundurarak seçtikleri/seçecekleri derslerin uygunluğunu değerlendirdiklerini,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin %73,1'i (n=522), akademik başarısını göz önünde bulundurarak seçtikleri/seçecekleri derslerin uygunluğunu değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin anketteki maddelere çoğunlukla 'her zaman' ve 'genellikle' cevapları verdikleri görülmektedir. Anketteki beş maddeye 'bazen' cevabını vermişlerdir. Bu maddelerin ikisinin kişiler arası ilişkiler yeterlik alanıyla, ikisinin eğitsel başarı yeterlik alanıyla ve birinin eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanıyla ilgili olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programında bulunan kazanımlara ulaştıkları sonucu çıkarılabilir.

Eşen (2009) tarafından 10. sınıf rehberlik programını rehber öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, rehberlik programının güçlü yanlarının amaca uygun olarak hazırlanması ve öğrenci odaklı olması sonucu çıkmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına genel olarak ulaşması bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

'Kişisel-sosyal sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.' ve 'Eğitsel sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.' maddelerine bazen cevabı vermeleri öğrencilerin ergenlik döneminde sahip oldukları gelişim özellikleriyle yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde öğrenciler sorunların üstesinden kendi başlarına gelebileceklerini ve büyüdüklerini etrafa kanıtlamak istemekte bu yüzden de zaman zaman ihtiyaç duysalar bile yardım istemekten çekinmektedirler. Bu durum araştırma sonuçlarıyla desteklenir niteliktedir.



**5.1.2. 2. Alt problemlere yönelik sonuçlar.** Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kay-Kare analizinde anketteki 51 maddeden 38 tanesinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. 37 maddede kızlar lehine anlamlı farklılık oluşurken, bir maddede erkekler lehine anlamlı farklılık söz konusudur. Anlamlı farkın büyük çoğunluğunun kızlar lehine olmasının nedeni etkinliklerin sürekli olarak aktif olmayı, paylaşımda bulunmayı gerektirmesi olarak gösterilebilir. Kız öğrencilerin konuşma ve kendini açma konusunda erkek öğrencilere göre daha istekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları yeterlik alanlarına göre incelendiğinde eğitsel başarı alanında beş maddede, kişiler arası ilişkiler alanında 11 maddede, aile ve toplum alanında tüm maddelerde, güvenli ve sağlıklı hayat alanında tüm maddelerde, eğitsel ve mesleki gelişim alanında 14 maddede anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Kendini kabul yeterlik alanında ise anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir.

Eğitsel başarı yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı eğitsel başarı yeterlik alanında bulunan altı maddeden üç tanesinde cinsiyete göre anlamlı fark çıkmıştır. Bu maddelerin iki tanesinin grup çalışmaları ile ilgili olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre grup çalışmalarına yönelik olan kazanımları edindikleri sonucuna ulaşılabilir.

Kendini kabul yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı kendini kabul alanında altı maddeden iki tanesinde cinsiyete göre anlamlı fark oluşmuştur. Kızların da genel anlamda kendini kabul alanındaki kazanımlara ulaşamadıkları sonucu çıkarılabilir. Kendini kabul alanında çıkan anlamlı farkın bir tanesi erkek öğrenciler lehinedir.

Kişiler arası ilişkiler yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı kişiler arası ilişkiler yeterlik alanında 14 maddeden 11 tanesinde cinsiyete göre anlamlı fark oluşmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kişiler arası ilişkiler yeterlik alanındaki kazanımlara ulaştıkları sonucu çıkarılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre ‘Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim.’ maddesine kız öğrencilerin cevaplarının yüzdesiyle (%90,6), erkek öğrencilerin cevapları yüzdesi (%77,6) arasındaki farkın (%13) en yüksek olduğu görülmektedir. Medyada çıkan haberler incelendiğinde genelde bu tarz davranışlara kızların maruz kaldığı ya da bu şekilde yansıtıldığı görülmektedir. Bu nedenle kız öğrencilerin bu tarz davranışlarla karşılaştıklarında nereden yardım alacaklarını söylemeleri erkek öğrencilere oranla daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca erkek öğrenciler bu tarz bir durumla karşılaştıklarında kız öğrencilere oranla olayı kendisi çözme eğiliminde olabilmektedirler.

Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım maddesine kız ve erkek öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdeleri arasındaki farkın fazla olduğu görülmektedir. Karşı cins ile sağlıklı iletişim geliştirmenin önemini bilirim maddesine verdikleri cevapların ise birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin karşı cins ile iletişim kurmanın önemini bilmelerine rağmen, karşı cins ile iletişim kurmada kendilerini yeterli görmedikleri sonucu çıkarılabilir.

Aile ve toplum yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı aile ve toplum yeterlik alanının tüm kazanımlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı farkın tamamı da kızlar lehinedir. Kızların duygusal yönlerini erkeklere oranla daha fazla geliştirmiştir. Bu durum kızların aile ve toplum kavramlarına daha duyarlı olmasını sağlamış olabilir.

Güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanının tüm maddelerinde kızlar lehine anlamlı fark oluşmuştur. Kızların güvenli ve sağlıklı hayat kazanımlarına ulaştıkları sonucu çıkarılabilir.

Eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanında yer alan 17 maddeden 14 tanesinde kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kızlar ekonomik özgürlük kazanmak adına üniversiteye gitme hayalini erkek öğrencilere göre daha fazla kurmaktadırlar. Bu nedenle bu alandaki kazanımlara daha fazla ilgi göstermiş ve bu kazanımları edinmiş olabilirler.

Kız ve erkek öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdeleri arasındaki farkın fazla olduğu bir diğer madde ise ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendiren maddesidir. Aynı zamanda kız öğrenciler ilgi duyduğun mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ve eğitim hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Meslekler hakkında bilgi edinmenin meslek seçimine ilişkin ön yargıları azaltacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin anket maddelerine tutarlı cevap verdikleri düşünülmektedir.

Çivicioğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada eğitsel ve kişisel rehberlik faaliyetlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hıdır (2010) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyet değişkenine göre eğitsel başarı yeterlik alanında anlamlı fark bulunmuştur. Bu araştırmada da 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına kız öğrencilerin daha fazla ulaştıkları, neredeyse tüm yeterlik alanlarında kızlar lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu yönüyle araştırma sonuçları örtüşmektedir. Topcu (2014) tarafından 9. sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı farklılık oluşmamıştır. Taşdan (2010)

tarafından kız ve erkek öğrencilerin rehberlik etkinliklerini kullanma becerilerine bakmayı amaçladığı araştırmada cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Fulya-Yüksel (2008) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyete göre PDR hizmetlerini değerlendirme puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma üç araştırmayla da tutarlılık göstermemektedir.

**5.1.3. 3. Alt problemlere ilişkin sonuçlar.** Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinde okul türü değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kay-Kare analizinde anketteki 51 maddeden 19 tanesinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Eğitsel başarı yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı eğitsel başarı yeterlik alanında bulunan altı maddeden birinde anlamlı fark oluşmuştur. Bu maddede oluşan anlamlı fark Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Grup çalışmaları ya da etkili karar verme konularıyla ilgili kazanımlarda okul türüne göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Kendini kabul yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı kendini kabul yeterlik alanında yer alan altı maddeden dört maddede anlamlı fark oluşmuştur. Bu alanda oluşan anlamlı farklılıklardan üç tanesi fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehineyken bir tanesi meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Fen lisesindeki öğrencilerin diğer lise türlerine oranla bu alandaki kazanımları öğrendikleri sonucuna ulaşılabilir.

Kişiler arası ilişkiler yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı kişiler arası ilişkiler yeterlik alanında yer alan 14 maddeden altı tanesinde anlamlı fark oluşmuştur. Bu maddelerden üç tanesi fen lisesindeki öğrenciler lehine, iki tanesi Anadolu lisesindeki öğrenciler lehine, bir

tanesi de imam-hatip lisesindeki öğrenciler lehine anlamlı çıkmıştır. Fen lisesindeki öğrencilerin diğer lise türlerine oranla bu alandaki kazanımları öğrendikleri sonucuna ulaşılabilir.

‘Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim.’ maddesine fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer okul türlerine göre düşük oranda cevap verdikleri görülmektedir. Bu farkın örneklem grubundaki fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin sayılarının az olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

‘Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.’ maddesine en yüksek oran da Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin, en düşük oranda ise meslek lisesinde ve imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrencilerin cevap verdikleri görülmektedir. ‘Karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bilirim.’ maddesine ise en yüksek oranda Anadolu lisesi onun ardından ise meslek lisesi ve imam-hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin geldiği görülmektedir. Meslek liselerinde ve imam-hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin karşı cins ile sağlıklı iletişim kurmanın önemini bilmelerine rağmen, sağlıklı iletişim kurma noktasında diğer liselere oranda geride kaldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğrenim gördükleri okullarda yeterli sayıda karşı cinsten öğrenci olmaması gösterilebilir.

#### Aile ve toplum yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı aile ve toplum yeterlik alanında yer alan üç maddenin tamamında anlamlı bir fark oluşmuştur. Bu anlamlı farkın tamamı da fen lisesindeki öğrenciler lehinedir. Fen lisesindeki öğrenciler akademik anlamda gelişmiş ve gelişmeye istekli öğrencilerdir. Bu öğrenciler hem bireysel olarak gelişmeye hem de toplum olarak gelişmeye değer veren bireylerdir. Aile ve toplum alanındaki tüm kazanımlara ulaşmaları bu noktaya bağlanabilir.

Güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanında yer alan beş maddeden iki tanesinde anlamlı fark oluşmuştur. Bu bölümde oluşa anlamlı farkın bir tanesi fen lisesi lehine, bir tanesi ise meslek lisesi lehinedir. Araştırma sonuçlarına göre bu alandaki kazanımlara tam anlamıyla ulaşamamıştır.

Madde 32’de ‘Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim.’ fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Madde 31’de ‘Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.’ ise herhangi bir okul lehine anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir. Öğrencilerin zararlı alışkanlıkların neler olduğunu bildikleri ancak bu noktada kendilerini koruyamadıkları sonucu çıkarılabilir. Artan bağımlılık oranları araştırma sonuçlarıyla desteklenir niteliktedir.

Eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanı;

10. sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanında yer alan 17 maddeden üç tanesinde anlamlı fark oluşmuştur. Bu maddelerden bir tanesi fen lisesi, bir tanesi Anadolu lisesi ve diğer madde de imam-hatip lisesindeki öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okul türü değişkeninin bu alandaki kazanımları edinme noktasında çok belirleyici olmadığı görülmektedir.

Fen lisesindeki öğrencilerin akademik başarısından dolayı araştırmada da eğitsel başarı ve eğitsel-mesleki gelişim alanlarında diğer okul türlerine göre anlamlı bir farklılık olması beklenirken, bu alanda anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak fen lisesindeki öğrencilerin hedefleri büyük olmasından dolayı bu hedeflere ulaşma noktasında hiçbir zaman kendilerini yeterli görmemeleri olarak gösterilebilir. Bununla birlikte kendini kabul, kişiler arası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanlarında anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir.

‘Değerlerimi fark ederim.’ maddesinde fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu ancak ‘Değerlerimin hayatım üzerindeki etkisini açıklarım.’ maddesinde meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Fen lisesindeki öğrencilerin değerlerini fark etmelerine karşın bunları hayatla birleştirme noktasında eksik kaldıkları yorumu yapılabilir.

‘Mesleki değerlerimi belirlerim.’ ve ‘Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.’ maddelerinde imam-hatip lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. ‘Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.’ maddesinde ise Anadolu lisesinden sonra en yüksek oranda imam-hatip lisesindeki öğrencilerin cevap verdikleri görülmektedir. Buradan yola çıkarak imam-hatip lisesindeki öğrencilerin mesleki değer kavramını öğrendikleri ve anket maddelerine tutarlı cevap verdikleri sonucu çıkarılabilir.

Çivicioğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik alanlarında Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada ise fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine daha fazla madde de anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Topcu (2014) tarafından yapılan çalışmada 9. sınıf rehberlik programında bulunan kişisel rehberlik hizmetlerini fen lisesindeki öğrenciler daha az yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışma da ise fen lisesindeki öğrencilerin kişiler arası ilişkiler yeterlik alanındaki kazanımlara daha fazla ulaştıkları görülmektedir.

Hıdır (2010) tarafından yapılan çalışmada kişiler arası ilişkiler alanında okul türüne göre anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir. Bu çalışma da ise bu yeterlik alanında okul türüne göre anlamlı fark oluşmuştur.

Araştırma sonuçları okul türü değişkenine göre incelendiğinde 11 madde fen lisesi lehine, üç madde Anadolu lisesi lehine, üç madde imam-hatip lisesi lehine ve iki madde meslek lisesi lehine anlamlı bulunmuştur. Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin örneklem grubundaki diğer okul türlerine oranla sayıca daha az

olmasına karşın, 11 maddede fen lisesi lehine anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Fen lisesindeki öğrencilerin anket maddelerini dikkatli bir şekilde okuyup cevap verdikleri düşünülebilir.

**5.1.4. 4. Alt Problemlere ilişkin sonuçlar.** Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinde yerleşim yeri değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kay-Kare analizinde anketteki 51 maddeden iki tanesinde yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanı;

İl merkezinde yaşayan öğrencilerde;

- Mesleki doyum ile ilgilerim arasındaki ilişkiyi fark ederim görüşüne katılma oranı diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerde;

- İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim görüşüne katılma oranı diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Araştırma sonuçları yerleşim yeri değişkenine göre incelendiğinde iki madde de anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu maddelerin ikisi de eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanıyla ilgilidir. 36. madde (İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.) de ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler lehine bir farklılık bulunurken, 41. Madde (Mesleki doyum ile ilgilerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.) de il merkezinde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İl merkezi ve ilçe merkezi araştırma yapma, meslekleri tanıma ve gözlem yapma noktasında ve daha birçok noktada köylere göre daha avantajlıdır. Bu yüzden özellikle bu iki madde de il merkezi ve ilçe merkezi lehine anlamlı bir farklılık çıktığı düşünülebilir.



Eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanı dışındaki diğer yeterlik alanlarında yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir. Yerleşim yeri değişkeninin diğer yeterlik alanlarındaki kazanımları edinme noktasında bir belirleyiciliğinin olmadığı sonucu çıkarılabilir. Eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanında da 17 maddeden sadece iki tanesinde anlamlı fark oluşmuştur. Aslında bu yeterlik alanında da çok belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

**5.1.5. 5. Alt problemlere ilişkin sonuçlar.** Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinde anne eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kay-Kare analizinde anketteki 51 maddeden 11 tanesinde anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Eğitsel başarı yeterlik alanı;

Eğitsel başarı yeterlik alanında 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinde anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir. Anne eğitim durumunun bu alandaki kazanımlara ulaşma noktasında etken olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Kendini kabul yeterlik alanı;

Kendini kabul yeterlik alanında bulunan altı maddeden sadece bir tanesinde anlamlı fark oluşmuştur. Annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark oluşmuştur. Bu alandaki kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinde anne eğitim durumunu belirleyici olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Kişiler arası ilişkiler yeterlik alanı;

Kişiler arası ilişkiler yeterlik alanında 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinde anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir. Anne eğitim durumunun bu alandaki kazanımlara ulaşma noktasında etken olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Aile ve toplum yeterlik alanı;

Aile ve toplum yeterlik alanında 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinde anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir. Anne eğitim durumunun bu alandaki kazanımlara ulaşma noktasında etken olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanı;

Güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanında bulunan beş maddeden iki tanesinde anne eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur. Annesi okur-yazar olan öğrenciler lehine bir maddede, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehinde de bir madde de anlamlı fark çıkmıştır. Eğitim seviyesi daha yüksek anneler lehine anlamlı fark çıkması beklenirken okur-yazar ve ilköğretim mezunu olan anneler lehine anlamlı fark oluşmuştur.

Eğitsel ve mesleki gelişim;

Eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanında bulunan 17 maddeden sekiz tanesinde anlamlı fark oluşmuştur. Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine bir maddede, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler lehine beş maddede, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine iki maddede anlamlı fark oluşmuştur.

‘İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinirim.’ ve ‘İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.’ maddelerine annesi okur-yazar olmayan ve okur-yazar olan öğrencilerin düşük oranda cevap verdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin ailelerinden meslekler hakkında bilgi edinemedikleri, bu nedenle meslekler hakkında bir araştırma içerisine girmeleri beklenirken bu durum araştırma sonuçlarıyla desteklenmemektedir.

‘Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinirim.’ ve ‘Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerimi değerlendiririm.’

maddelerinde annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark oluştuğu görülmektedir. Her iki maddede de annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark oluşması öğrencilerin anket maddelerine tutarlı cevap verdiklerini gösterir.

‘Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerimi değerlendiririm.’ maddesine annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin düşük oranda cevap verdikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak bu öğrencilerin geleceğe yönelik hedeflerini meslekleri tanıtan kaynaklardan değerlendirmek yerine anneleri ile birlikte değerlendirebilmeleri olarak gösterilebilir.

Hıdır (2010) tarafından yapılan araştırmada eğitsel ve mesleki gelişim alanında anne eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur.

Araştırma anne eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde 11 maddede anlamlı bir farklılığın oluştuğu görülmektedir. Annesi okur-yazar olan öğrenciler için bir madde, annesi ilköğretim mezunu olan anneler için beş madde, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler için dört madde ve annesi üniversite mezunu olanlar için bir madde anlamlı bulunmuştur. Annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılığın daha fazla çıkması beklenmesine rağmen bu durum araştırma sonuçlarıyla desteklenmemektedir.

**5.1.6. 6. Alt problemlere ilişkin sonuçlar.** Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinde baba eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kay-Kare analizinde anketteki 51 maddeden 20 tanesinde babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Eğitsel başarı yeterlik alanı;

Eğitsel başarı yeterlik alanında bulunan altı maddeden sadece bir tanesinde anlamlı fark oluşmuştur. Oluşan anlamlı fark babası okur-yazar olan öğrenciler lehinedir. 10. sınıf rehberlik programı eğitsel başarı yeterlik alanındaki kazanımlara

ulaşma düzeylerine ilişkin ğrenci görüşlerinde baba eğitim durumunun çok belirleyici olmadığı görülmektedir.

Kendini kabul yeterlik alanı;

Kendini kabul yeterlik alanında bulunan altı maddeden iki tanesinde anlamlı fark bulunmuştur. Babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine bir maddede, babası okur-yazar olan öğrenciler lehine bir maddede anlamlı fark oluşmuştur. 10. sınıf rehberlik programı eğitsel başarı yeterlik alanındaki kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin ğrenci görüşlerinde baba eğitim durumunun çok belirleyici olmadığı görülmektedir.

Kişiler arası ilişkiler yeterlik alanı;

Kişiler arası ilişkiler yeterlik alanında bulunan 14 maddeden yedi tanesinde anlamlı fark oluşmuştur. Babası niversite mezunu olan öğrenciler lehine iki maddede, babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler lehine iki maddede, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine bir maddede, babası okur-yazar olan öğrenciler lehine iki maddede anlamlı fark bulunmuştur. Babası okur-yazar olmayan öğrenciler lehine anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Kişiler arası ilişkiler yeterlik alanında biraz da olsa kendini geliştirmiş olmanın önemli olduğu sonucu çıkarılabilir.

Aile ve toplum yeterlik alanı;

Aile ve toplum yeterlik alanında 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin ğrenci görüşlerinde baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark çıkmadığı görülmektedir. Baba eğitim durumunun bu alandaki kazanımlara ulaşma noktasında etken olmadığı sonucu çıkarılabilir. Aile ve toplum yeterlik alanında yer alan kazanımlara ulaşma noktasında hem anne eğitim durumuna hem baba eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmadığı görülmektedir. Bu alandaki kazanımların kitle iletişim araçları ile ilgili olduğu görülmektedir. Kitle iletişim araçlarını gelişmesiyle birlikte bu araçların yararları ve zararları konusunda toplumun

büyük bir kesimi bilgi sahibi olabilmektedir. Bu nedenle aile ve toplum yeterlik alanında anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı fark çıkmadığı düşünülebilir.

#### Güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanı;

Güvenli ve sağlıklı hayat yeterlik alanında bulunan beş maddeden iki tanesinde anlamlı fark bulunmuştur. Babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine bir maddede, babası okur-yazar olan öğrenciler lehine bir maddede anlamlı fark bulunmuştur. Anne eğitim durumunda da aynı eğitim durumuna sahip anneler lehine anlamlı fark çıkmıştır.

#### Eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanı;

Eğitsel ve mesleki yeterlik alanında bulunan 17 maddeden sekiz tanesinde anlamlı fark oluşmuştur. Babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler lehine dört maddede, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine dört maddede anlamlı fark oluşmuştur. Bu alanda babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark çıkması beklenirken böyle bir sonuca ulaşılamamıştır. Anne eğitim durumuna göre de sekiz maddede anlamlı fark çıkmıştır. Ancak annesi üniversite mezunu olan öğrenciler lehine bir maddede anlamlı fark çıktığı görülmektedir. 10. sınıf rehberlik programının eğitsel ve mesleki yeterlik alanındaki kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinde ilköğretim ve orta öğretim mezunu olan anne-babaların etkili olduğu sonucu çıkarılabilir.

Çivicioğlu (2016)'nın yaptığı çalışmada baba eğitim durumuna göre mesleki rehberlik alanında anlamlı fark oluştuğu, yine Topçu (2014) tarafından yapılan çalışma da baba eğitim durumuna göre mesleki rehberlik faaliyetlerinde anlamlı fark oluşmuştur. Bu çalışmada da baba eğitim durumuna göre 20 maddede anlamlı fark bulunmuştur. Hıdır (2010) tarafından yapılan çalışmada eğitsel ve mesleki gelişim alanında baba eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur. Bu çalışmada ise birden fazla yeterlik alanında anlamlı fark oluşmuştur.

Araştırma baba eğitim durumuna göre incelendiğinde 20 madde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Babası okur-yazar olan öğrenciler için beş madde, babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler için yedi madde, babası ortaöğretim mezunu olan öğrenciler için altı madde ve babası üniversite mezunu olan öğrenciler için ise iki madde anlamlı bulunmuştur. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine daha yüksek sayıda anlamlı fark çıkması beklenirken sadece iki maddede anlamlı fark çıktığı görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre 11 madde de anlamlı fark çıkarken, baba eğitim durumuna göre 20 maddede anlamlı fark çıkmıştır. Buradan yola çıkarak baba eğitim durumunun öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Ancak baba eğitim durumu açısından en fazla babası ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark çıkması bu durumla ilgili bir çelişki oluşturmaktadır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler;

Cinsiyet değişkenine göre 38 madde de anlamlı fark çıkmıştır. 37 maddede kızlar lehine, bir maddede ise erkeler lehine anlamlı fark oluşmuştur. Bu nedenle rehberlik etkinlik sırasında erkek öğrencilerin katılımı desteklenebilir ve düşüncelerini belirtme konusunda cesaretlendirilebilirler.

Cinsiyet değişkenine göre kendini kabul yeterli alanında sadece iki madde de anlamlı fark çıkmıştır. Kendini kabul yeterlik alanındaki kazanımlar üzerinde daha fazla durulabilir. Ergenlik döneminin özellikleri anlatılabilir.

Okul türü değişkenine göre ise fen lisesi lehine 11 madde de anlamlı fark çıkmıştır. Diğer okul türlerinde ise daha az oranda anlamlı fark çıktığı görülmektedir. Diğer okul türlerinde rehberlik dersinin işlenişine dikkat edilebilir, etkinlikler öğrencilerin seviyesine göre seçilebilir.

Eğitsel başarı yeterlik alanında sadece bir maddede anlamlı fark çıkmıştır. Tüm okul türlerinde bu yeterlik alanına biraz daha ağırlık verilebilir.

Okul türü değişkenine göre genel olarak öğrencilerin eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanındaki kazanımlara ulaşamadıkları görölmektedir. Bu alandaki kazanımlara tüm okul türlerinde ağırlık verilebilir.

Okul türü değişkenine göre zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim maddesinde fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark çıktığı görölmektedir. Ancak kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum maddesinde hiçbir okul türünde anlamlı fark çıkmadığı görölmektedir. Bu nedenle tüm okul türlerinde bağımlılıktan korunma yolları ve hayır diyebilme konusunda etkinlikler yapılabilir.

Etkili karar verme ile ilgili olan kazanımlara, diğer kazanımlara oranla düşük bir katılım olduğu görölmektedir. Tüm okul türlerinde etkili karar verme konulu kazanımlara ağırlık verilebilir. Ya da öğrencilere bu konuyla ilgili yaşantı oluşturulabilir.

Yerleşim yeri değişkenine göre iki madde de anlamlı fark çıkmıştır. Bu iki madde de eğitsel ve mesleki yeterlik alanıyla ilgilidir. Köylerde yaşayan öğrenciler için meslekleri araştırabilecekleri kaynaklar oluşturulabilir.

Bazı okul türlerinde bazı sınıf kademelerinde rehberlik ders saatleri kaldırılmaktadır. Okullarda rehberlik ders saatleri mevcutken bile bazı kazanımlara tam anlamıyla ulaşamadığı görölmektedir. Bu nedenle rehberlik ders saatleri kaldırılmamalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

Bu araştırmanın örnekleminin düzce merkezindeki farklı türdeki ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma daha geniş örneklem grubuyla yapıp daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

Araştırma öğrencilerle sınırlı kalmayıp araştırma grubuna öğretmenler, rehber öğretmenler ve okul yöneticileri de dahil edilip daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Bu araştırmayla sadece 10. sınıf rehberlik programı incelenmiştir. Aynı zamanda 9, 11 ve 12. Sınıflara da benzer çalışmalar yapılabilir.





## 6. BÖLÜM

### KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, B. (2014). *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Yalova İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Agi, C.W. (2013). Evaluation of the Status of Guidance Services in Secondary Schools in Rivers Stae, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 4 (23), 78-84.
- Ain, Q. ve Khattak, M. A. (2012). Need of guidance and counselling services inprivate girls' secondary school in Peshawar city. *City university research journal*, 3 (1).
- Altınkaynak, S. (2013). *Devlet Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Mezunu Olan ve Olmayan Rehber Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Altıntaş, E. ve Kaya, N. (2001). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik (pdr) Araştırmalarında Bilgisayar Kullanımı* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

- Altıntaş, E. (2004). Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. (Editör: Gürhan Can). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2-26.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, F. (2012). Özellik-Faktör Uyumlu Kuramlar. (Editör: Binnur Yeşilyaprak). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı*. Ankara: Pegem Akademi, 90-127.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (7.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karandeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camelford, K. G. ve Ebrahim, C.H. (2017). Factors that affect implementation of a comprehensive school counseling program in secondary schools. *American counseling association*, 9, 1-10.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları*. (Çeviren: Tuncay Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çetinkaya, B. (2007). Rehberlikte Temel Kavramlar. (Editör: Betül Aydın). *Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2-36.

- Çivicioğlu, M. (2016). *Orta Öğretim Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Derebaşı, A. (2011). *Ortaöğretim Kurumları Onikinci Sınıf Rehberlik Programının Sınıf Rehber Öğretmenleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Dilekmen, M. (2008). Rehberlik Çeşitleri. (Editör: Gürhan Can). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 30-48.
- Doğan, S. (2000). Okul Rehberliği ve Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Program Modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11 (13), 56-64.
- Doğan, E. (2013). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Rehberlik Servisi ve Psikolojik Danışmanlara İlişkin Meteforik Algılarının Karşılaştırılması (Tuzla İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuş, M. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Rehberlik Programı Eğitsel ve Mesleki Gelişim Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Ellis, A.K. (2015). *Eğitim Programı Modelleri* (Çeviren: Asım ARI). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erkan, S. (2004). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması* (2. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Cihan matbaası.
- Eşen, R. (2009). *10. Sınıf Rehberlik Programının (Sınıf Öğretmenleri İçin) Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gök, M. (2016). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin/Servislerinin Okul Müdürleri Tarafından Algılanma Düzeylerinin Ölçülmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin Akılcı Olmayan İnançları İle Depresyon-Umutsuzluk Düzeyleri ve Algıladıkları Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisanstezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gündüz, B. (2011). Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. (Editör: M. Engin Deniz ve Atılgan Erözkan). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Maya Akademi, 1-24.
- Gürbüz, S.F. (2012). *Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Öz Yeterlilik Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güven, S. (2014). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. (Editör: Mehmet Güven). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık, 242-263.

Güvendi, M. (2000). İlköğretim Okulları İkinci Kademesinde Yürütülmekte Olan Rehberlik Etkinlikleri ve Öğrenci Beklentilerine İlişkin Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 51-60.

Gysbers, N.C. (1997). Evaluating comprehensive school guidance program. (Eds: N.C Gysbers and P. Henderson). *Comprehensive guidance programs that work*. Greensboro: N.C. ERIC/CASS Publication, 283-292.

Gysbers, N.C. ve Henderson, P. (2001). Leading and Managing Comprehensive School Guidance Programs. *University of North Carolina at Greensboro*, 1-2.

Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı*. (Çevirenler: Tuncay Ergene ve Seher Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Hıdır, A. (2010). *Ortaöğretim Kurumlarında Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Öğrenci Kazanımlarının Amacına Ulaşma Düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kabakçı, Ö.F. ve Korkut-Owen, F. (2013). Psikolojik danışman rolleri ölçeği: Bir tarama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1586-1606.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.

Khan, S.B. (2010). Need assessment on the provision of guidance services at high school level in Pakistan. *International Journal Of Academic Research*, 2 (6).

- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Yönetici, Sınıf Rehber Öğretmeni ve Rehber Öğretmenin Rehberlik Görevleri İle İlgili Bilgi Düzeyi ve Okul Rehberlik Hizmetleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, M. (2014). Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri. (Editör: Mehmet Güven). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık, 50-68.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıkla İlgili Düşünceleri ve Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 187-197.
- Köksalan, B. (2014). Bireyi Tanıma Teknikleri. (Editör: Mehmet Güven). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık, 200-240.
- Kuzgun, Y. (1982). *Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerin Tanınmalarına Etkisi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri.
- Kuzgun, Y. (1992). İlköğretimde Rehberlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 39-42.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş* (3. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.
- Kuzgun Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (8. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Lapan, R.T., Gysbers, N.C. ve Sun, Y. (1997). The impact of morefully implemented guidance programs on the school student: A statewide evalutaion study. *Journal of counseling and development*, 75 (4), 292-302.

M.E.B. (1970). VIII. Milli Eğitim Şurası. Ankara.

M.E.B. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete, 14574.

M.E.B. (2001). *Milli Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, 24376.

M.E.B. (2003). *İlköğretimde Yönelme Yönergesi*. Ankara: Resmi Gazete, 2552.

M.E.B. (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı*. Ankara.

M.E.B. (2011). *Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı*. Talim Terbiye Kurulu Kararı, Sayı: 37.

M.E.B. (2013). *Milli eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, 28758.

M.E.B. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

M.E.B (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik*. Ankara: Resmi Gazete, 29034.

M.E.B. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, 30236.

Motshwane, B. (2009). Evaluation of guidance-counseling services in secondary schools using South African education white paper 6 and ACSA quality performance standards. *University of Zululand Institutional Repository*.

- Muango, G. Ve Joel, O.J.P. (2012). An Evaluation of the Effectiveness of Guidance and Counselling Services in Public Universities in Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3 (2), 151-154.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgüven, İ.E. (2007). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (1. Baskı). Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özkaya, G.M. (2012). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özoğlu, S.Ç. (2007). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Pamuk, M. ve Yıldırım, T. (2016). Psikolojik Danışmanların Bireysel Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Bu Uygulamalardaki Yeterliklerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 1-20.
- Pişkin, M. (2012). Kariyer Gelişim Sürecini Etkileyen Etmenler. (Editör: Binnur Yeşilyaprak). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı*. Ankara: Pegem Akademi, 44-74.
- Poyraz, C. (2007). *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Saltan, E. (2014). *İlk ve Ortaokullarda Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Faaliyetlerinde Karşılaştığı Zorluklar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Samanyanga, I. Ve Ncube, D. (2015). An Evaluation of Guidance and Counselling Services Offered to Students in Gwanda Urban and Peri-Urban Secondary Schools. *Zimbabwe Journal Of Educational Research*, 27 (1), 73-97.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Siyez, D. M. (2009). *Ergenlerde Problem Davranışlar* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Çevirenler: Figen Çok, Hülya Ercan, Müge Artar, Ertuğrul Uçar, Seher A. Sevim, Melike Beğli, Ayşe Aypay, Tülin Şener, Rukiye Parmaksız, Cem Satman, Taner Yiğit, Emine Gül Kapçı). Ankara: İmge Yayınevi.
- Şahin, C. (2014). Eğitim Sürecinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. (Editör: Mehmet Güven). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2-46.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Taşdan, G. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Olumlu Davranış Kazanımlarında Okul Rehberlik Etkinliklerinin İncelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Terzi, Ş., Ergüner-Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarını Değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 51-60.
- Topcu, Ç. (2014). *9. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Topçu Kabasakal, Z. (2007). Rehberlik Hizmetleri. (Editör: Betül Aydın). *Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 39-76.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim Araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert-Tipi Soruların Kullanımı ve Analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
- Tuzcuoğlu, S. (2007). Psikolojik Danışma. (Editör: Betül Aydın). *Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 207-248.
- Türk Dil Kurumu. 05.02.2018 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Tyler, R.W. (2013). Program Geliştirmede Spesifik Yaklaşımlar. (Çeviren: Abdülkadir Çekin). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 270-288.
- Uludağ-Tüfekçi, M. (2011). *Kapsamlı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Programı Rehberlik Etkinliklerinin Sınıf Rehber Öğretmenleri Ve Rehber Öğretmenler Tarafında Kullanılma Durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Ulusoy, M.A. (2013). *Rehberlik Servisleri Tarafından Uygulanan Bireyi Tanıma Tekniklerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uz Baş, A. (2007). Rehberlikte Hizmet Türleri. (Editör: Betül Aydın). *Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 83-116.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Mesleki ve Psikolojik Danışman Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 102-111.
- Varış, F. (1981). *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Veneziano, L.ve Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related. questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21 (1), 67-70.
- Voltan-Acar, N. (2009). *Yeniden Terapötik İletişim* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk Psikolojisi* (31. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaycı, L. (2014). Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri. (Editör: Mehmet Güven). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık, 70-86.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Geleceği: Yeni Açılımlar ve Öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 193-213.

Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığına Giriş. (Editör: Binnur Yeşilyaprak). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı*. Ankara: Pegem Akademi, 2-39.

Yıldırım, İ. (2004). Bireyi Tanıma Teknikleri. (Editör: Gürhan Can). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem A Akdemi, 137-194.

Yılmaz, H. Ve Üre, Ö. (2010). *Rehberlik* (3. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki Öğrenci Görüşlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-26.

## 7. BÖLÜM

### EKLER

#### EK 1. 10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları

<b>Eğitsel Başarı Yeterlik Alanı Kazanımları</b>
1. Geleceğe ilişkin amaçlarını açıklar.
2. Grup çalışmalarında iş birliğinin önemini ve gerekliliğini açıklar.
3. Grup çalışmalarına etkili biçimde katılır.
4. Verdiği kararları etkili karar verme basamakları açısından değerlendirir.
5. Etkili karar verme unsurlarını kararlarında kullanır.
<b>Kendini Kabul Yeterlik Alanı Kazanımları</b>
1. Başkalarının kendisi ile ilgili görüşlerinin bireyin kendini algılama biçimini nasıl etkilediğini fark eder.
2. Bireyin kendini algılama biçiminin davranışlarını nasıl etkilediğini fark eder.
3. Değerlerinin hayatı üzerindeki etkilerini açıklar.
<b>Kişiler Arası İlişkiler Yeterlik Alanı Kazanımları</b>
1. Yaşıtlarının ya da kendinin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal ve eğitsel sorunların farkında olur.
2. Eğitsel ve kişisel-sosyal sorunlarla karşılaştığında yardım alabileceği birimlere başvurur.
3. Fiziksel, sözel ve duygusal şiddetle karşılaştığında nereden yardım alabileceğini belirtir.
4. Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığında nereden yardım alabileceğini belirtir.
5. Kişisel değerlerine, inançlarına ve tutumlarına uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini kullanarak karşı koyar.
6. Başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir eder.
7. Karşı cins ile sağlıklı arkadaşlık ilişkileri geliştirmenin önemini kavrar.

8. Etkili çatışma çözme basamaklarını kullanır.
9. Kişiler arası ilişkilerde esnek ve hoşgörülü olur.
<b>Aile ve Toplum Yeterlik Alanı Kazanımları</b>
1. Kitle iletişim araçlarının kişisel ve toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark eder.
<b>Güvenli ve Sağlıklı Hayat Yeterlik Alanı Kazanımları</b>
1. Kendini zararlı alışkanlıklardan korur.
2. Acil durumlarda nasıl davranacağını açıklar.
3. Akran desteği ile yetişkin yardımı gerektiren durumları ayırt eder.
<b>Eğitsel ve Mesleki Gelişim Yeterlik Alanı Kazanımları</b>
1. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinir.
2. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinir.
3. Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklar.
4. Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinir.
5. Ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendirir.
6. Mesleki doyum ile mesleki değer, ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi fark eder.
7. Seçtiği derslerin dışında kalan diğer derslerle ilgili yükseköğretim programları hakkında bilgi edinir.
8. Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerini değerlendirir.
9. Mesleki değer, ilgi, yetenek ve akademik başarısını göz önünde bulundurarak seçtiği/seçeceği derslerin uygunluğunu değerlendirir.

## EK 2. Kişisel Bilgi Formu

### Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu anket “ Orta Öğretim Kurumları 10. sınıf düzeyinde verilen rehberlik hizmetlerinin öğrenci kazanımları açısından amacına ulaşip ulaşmadığını değerlendirmek” için yapılan araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Elde edilen veriler bilimsel amaçlı olarak kullanılacağından adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmektedir. Sizden istenen, soruları samimi bir şekilde boşluk bırakmadan cevaplamanızdır.

İlgi ve katkılarınıza teşekkür ederim.

Meral AYYILDIZ

Düzce Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretimi Yük. Lis. Öğr.

### Kişisel Bilgiler

Sorularla ilgili parantezlerden size uygun olan seçeneği, basındaki parantezin ( ) içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

#### 1. Cinsiyetiniz

- a. ( ) Kız  
b. ( ) Erkek

#### 2. Okuduğunuz Okul Türü

- a. ( ) Çok Programlı Lise  
b. ( ) Meslek Lisesi  
c. ( ) İmam-Hatip Lisesi  
d. ( ) Anadolu Lisesi  
e. ( ) Fen Lisesi

#### 3. Yaşadığınız Yer

- a. ( ) köy  
b. ( ) ilçe  
c. ( ) il

#### 4. Annenizin Eğitim Durumu

- a. ( ) Okur-Yazar Değil  
b. ( ) Okur-Yazar  
c. ( ) İlköğretim mezunu  
d. ( ) Ortaöğretim mezunu  
e. ( ) Üniversite mezunu

#### 5. Babanızın Eğitim Durumu

- a. ( ) Okur-Yazar Değil  
b. ( ) Okur-Yazar  
c. ( ) İlköğretim mezunu  
d. ( ) Ortaöğretim mezunu  
e. ( ) Üniversite mezunu

### EK 3. Anket Formu

#### 10. Sınıf Rehberlik Programını

#### Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirme Anketi

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine × koyarak okulunuzda verilen 10. sınıf rehberlik hizmetlerinin ne ölçüde yeterli verildiğini belirtiniz.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
	<b>EĞİTSEL BAŞARI</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Geleceğe ilişkin amaçlarımı açıklarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Grup çalışmalarında iş birliğinin önemini ve gerekliliğini açıklarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Grup çalışmalarına etkili bir biçimde katılırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Etkili karar verme basamaklarını kullanarak karar veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Kararlarımı etkili karar verme basamakları açısından değerlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Karar verirken karar ortamı, bilgi miktarı ve karar akıntıları gibi karar verme unsurlarını kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>KENDİNİ KABUL</b>					
7	Başkalarının görüşlerinin beni nasıl etkilediğini fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kendi duygu ve davranışlarımı fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Kendimi algılama biçiminin düşüncelerimi nasıl etkilediğini fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Kendimi algılama biçiminin davranışlarımı nasıl etkilediğini fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Değerlerimi fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Değerlerimin hayatım üzerindeki etkisini açıklarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER</b>					
13	Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği kişisel-sosyal sorunların farkında olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Yaşıtlarımın ya da kendimin karşılaşılabileceği eğitsel sorunların farkında olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Eğitsel sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
16	Kişisel-sosyal sorunlarla karşılaştığımda yardım alabileceğim birimlere başvururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Fiziksel, sözel ve duygusal şiddetle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Fiziksel, sözel ve duygusal tacizle karşılaştığımda nereden yardım alacağımı söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Kişisel değerlerime uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Kişisel inançlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Kişisel tutumlarıma uygun olmayan isteklere iletişim becerilerini (doğrudan hayır, konuyu değiştirme, nedenini açıklama vb.) kullanarak karşı koyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Başkalarının başarılarını ve olumlu davranışlarını takdir ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Karşı cins ile sağlıklı ilişkiler geliştirmenin önemini bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Günlük hayatta bir sorunla karşılaştığımda etkili çatışma çözme basamaklarını kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Kişiler arası ilişkilerde esnek ve hoşgörülü olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>AİLE VE TOPLUM</b>					
27	Kişisel ve toplumsal değerler üzerinde etkili olan kitle iletişim araçlarını bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Kitle iletişim araçlarının toplumsal değerler üzerindeki etkisini fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Kitle iletişim araçlarının kişisel değerler üzerindeki etkisini fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>GÜVENLİ VE SAĞLIKLI HAYAT</b>					
30	Zararlı alışkanlıkların neler olduğunu bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Kendimi zararlı alışkanlıklardan korurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Zararlı alışkanlıkların hayatımız üzerindeki olumsuz etkisini fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
33	Acil durumlarda(deprem, yangın, trafik kazası vb.) nasıl davranacağımı açıklarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Akran desteği ve yetişkin yardımı gerektiren durumları ayırt ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>EĞİTSEL VE MESLEKİ GELİŞİM</b>						
35	İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleri ile ilgili bilgi edinirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	İlgi duyduğum mesleklerin gerektirdiği eğitim hakkında bilgi edinirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Mesleki değerlerimi belirlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Mesleki değerlerin meslek seçimindeki rolünü açıklarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi edinirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Ön yargıların meslek seçimine etkilerini değerlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Mesleki doyum ile ilgilerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Mesleki doyum ile yeteneklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Mesleki doyum ile kişilik özelliklerim arasındaki ilişkiyi fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Mesleki doyum ile mesleki değer arasındaki ilişkiyi fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Ders seçimine etki eden faktörleri bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Kendimi tanımanın ders seçimine olan etkisini bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Seçtiğim dersler ve meslekler arasındaki ilişkiyi fark ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Seçmediğim derslerle ilgili yükseköğretim programları hakkında bilgi edinirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Meslekleri tanıtan kaynaklardan yararlanarak geleceğe yönelik hedeflerimi değerlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Mesleki değer, ilgi ve yetenek göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Akademik başarıyı göz önünde bulundurarak seçtiğim/seçeceğim derslerin uygunluğunu değerlendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**EK 4. Araştırma İzni**

T.C.  
DÜZCE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.99-E.14546017  
Konu : Araştırma İzni

21/09/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :b) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.  
a) Düzce Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03/08/2017 tarihli ve E.14600 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları tezli yüksek lisans programı öğrencisi Meral AYYILDIZ'ın "Onuncu Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" anket çalışmalarına veri sağlamak amacıyla Düzce Merkez Fen Lisesi, Turgut Özal Anadolu Lisesi, Cumhuriyet Anadolu Lisesi, 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi, İb-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Mevlana Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Adnan Menderes Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ömer Seyfettin Akdoğan Anadolu İmam-Hatip Lisesi, UOsman Kuyumcu Anadolu İmam-Hatip Lisesi öğrencilerine uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
21/09/2017

Turgur SERİMER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Mühürlü Form (6 Sayfa)  
2-Komisyon Kararı (1 Sayfa)

Valilik binası: 81010 Merkez / DÜZCE  
Elektronik Adı: www.meb.gov.tr  
E-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Nagehan G. ÖZCAN  
Tel : (0 380) 5241380-1623  
Faks : (0 380) 5241383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f482-9c9d-36d8-b96b-4786 kodu ile teyit edilebilir.