



T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

**OKULLARINDA PSİKOLOJİK DANIŞMANI OLMAYAN İLKÖĞRETİM
SINIF DANIŞMANLARININ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ
(BEYKOZ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Şenol SIZAK

İstanbul, 2008

T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

**OKULLARINDA PSİKOLOJİK DANIŞMANI OLMAYAN İLKÖĞRETİM
SINIF DANIŞMANLARININ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİ
(BEYKOZ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Şenol SIZAK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

İstanbul, 2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

OKULLARINDA PSİKOLOJİK DANIŞMANI OLMAYAN İLKÖĞRETİM SINIF
DANIŞMANLARININ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

(BEYKÖZ İLÇESİ ÖRNEĞİ)
ŞENOL SIZAK

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet SİRİN

A. S. Sirin

Üye

Yrd. Doç. Dr. Larent DENİZ

Larent Deniz

Üye

Dr. Mustafa OTAAR

M. Otar

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 29.07/2008

ÖNSÖZ

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

Ülkemizde rehberlik hizmetlerinin 50 yılı aşkın bir geçmişi olmasına rağmen bu hizmetler henüz istenilen seviyeye ulaşılmamıştır. Özellikle bu konuda ilköğretimde gerekli önemin verilmemesinden dolayı sorunlar yaşanmaktadır. Oysa rehberlik ve psikolojik çalışmalar yaşam boyunca sürdürülmesi gerekli bir hizmettir ve bireylere en azından ilköğretimden itibaren sunulmalıdır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki ilköğretim dönemindeki çocuklarda rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları vardır ve ilköğretim kurumlarında başlatılacak rehberlik çalışmaları bireyler üzerinde kuşkusuz etkili ve yararlı olmaktadır.

Ülkemiz şartlarında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf öğretmenlerinin yeri ve önemi büyüktür. Bu yüzden araştırmamızda ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili karşılaştıkları sorunları incelemeyi uygun bulduk.

Çalışmam boyunca anlayış, hoşgörü ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca anketleri değerlendirmemde ve yorumlamamda destekleri ve yardımları olan Dr. Şahin DÜNDAR'a teşekkürü borç bilirim. Çalışmamda gösterdikleri anlayış ve destekten dolayı aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Şenol SIZAK

İstanbul, 2008

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
SİMGE LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Rehberlik ve Önemi.....	3
1.1.2. Rehberlik Anlayışının Dünyadaki Gelişimi	5
1.1.3. Rehberlik Anlayışının Türkiye’deki Gelişimi.....	7
1.1.4. Türkiye’de Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Temel Sorunlar	10
1.2. Problem Cümlesi	12
1.3. Alt Problemler	12
1.4. Araştırmanın Önemi	13
1.5. Sayıtlar.....	13
1.6. Sınırlılıklar.....	13

1.7. Tanımlar	14
BÖLÜM II.....	15
İLGİLİ ALAN YAZINI	15
2.1. Rehberliğin Tanımları	15
2.2. Rehberliğin Amaçları	16
2.3. Rehberliğin Türleri	17
2.3.1. Eğitsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma.....	17
2.3.2. Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışma	18
2.3.3. Kişisel Rehberlik ve Psikolojik Danışma.....	19
2.4. Gelişimsel Rehberlik	20
2.6. İlköğretimin Amacı, İşlevi ve Kapsamı	24
2.7. İlköğretimde Rehberlik.....	26
2.7.1. İlköğretimde Rehberliğin Amaçları ve İlkeleri	27
2.7.2. İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Gerekçesi ve Önemi.....	31
2.7.3. İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Karakteristik Özellikleri	34
2.7.4. İlköğretimde Rehberliğin Temelleri.....	36
2.7.5. Öğretmenlerin İlköğretim Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Görevleri.....	36
2.8. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	40
BÖLÜM III.....	45
YÖNTEM.....	45

3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Veri Analizi	47
BÖLÜM IV	49
BULGULAR	49
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler	49
4.2. Araştırma Anketine Verilen Cevapların Aritmetik Ortalaması Sonuçları	52
4.3. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Cinsiyet, Yaş, Kıdem Yılları, Rehberlik Dersi Alma, Rehberlikle İlgili Kurs Katılma Durumlarına Göre Anketin t Testi Sonuçları.....	56
4.4. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Mezuniyet ve Çalışma süresine Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	69
BÖLÜM V.....	79
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Sonuç ve Tartışma	79
5.1.1. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Demografik Özellikleri ile İlgili Sonuçlar	79

5.1.2. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Sonuçlar	80
5.1.3. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?	83
5.1.4. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?	83
5.1.5. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?	83
5.1.6. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?	84
5.1.7. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Rehberlik Dersi Alma Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?	84
5.1.8. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Rehberlik İle İlgili Kursa Katılma Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?	84
5.2. Öneriler	85
5.2.1. Yöneticiler İçin Öneriler	85
5.2.2. Sınıf Danışmanları İçin Öneriler	85
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	86

KAYNAKÇA	87
EKLER	92
EK-1	93
EK-2	94
ÖZGEÇMİŞ.....	96

SİMGE LİSTESİ

f	Frekans
$\%_{ge\check{c}}$	Geçerli puanların yüzdesi
$\%_{yığ}$	Geçerli puanların kümülatif (yığınlaştırılmış) yüzdesi
$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	i inci değer ile j inci değer arasındaki fark
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama değeri
•	Standart sapma değeri
$Sh_{\bar{x}}$	Aritmetik ortalamasının standart hata değeri
N	dağılıma ait veri sayısı
$\bar{x}_{sıra}$	Sıralanmış aritmetik ortalama değeri
p	Anlamlılık katsayısı
•	t-Testi değeri
r	Pearson Korelasyon katsayısı

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	46
Tablo 3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyete Göre	46
Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin f ve %Değerleri	49
Tablo 4.2. Yaş Değişkeni İçin f ve % Değerleri.....	49
Tablo 4.3. Kıdem Yılı Değişkeni İçin f ve % Değerleri.....	50
Tablo 4.4. Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin f ve % Değerleri.....	50
Tablo 4.5. Girdiği Ders Saati Sayısı Değişkeni İçin f ve % Değerleri	50
Tablo 4.6. Daha Önceden Rehberlik Dersi Alma Durumu Değişkeni İçin f ve % Değerleri	51
Tablo 4.7. Sınıf Danışmanlığını Kaç Yıl Yaptığı Değişkeni İçin f ve % Değerleri	51
Tablo 4.8. Rehberlikle İlgili Kursu Katılma Durumu Değişkeni İçin f ve % Değerleri	51
Tablo 4.9. Anketin İkinci Kısımında Yer Alan Sorulara Verilen Cevapların Aritmetik Ortalamaları	52
Tablo 4.10. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.12. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	60

Tablo 4.13. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	62
---	-----------

Tablo 4.13. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Rehberlik Dersi Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi	65
--	-----------

Tablo 4.14. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Rehberlik İle İlgili Kursa Katılma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	67
--	-----------

Tablo 4.15. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonucu	69
---	-----------

Tablo 4.16. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Çalışma Süresi Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonucu	75
--	-----------

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri oluşturmaktır.

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Beykoz ilçesindeki psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim okullarındaki sınıf danışmanları oluşturmaktadır. Araştırmada bu kapsamda İstanbul ili Beykoz ilçesindeki bütün psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim okullarına ulaşılarak 111 tane sınıf danışmanına ulaşılmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın anketini oluşturmak için psikolojik danışmanı olmayan bir okul seçildi. Bu okuldaki sınıf danışmanlarına yaptıkları danışmanlıkta karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili 7 tane soru soruldu ve verdikleri cevaplardan araştırmanın anketi oluşturuldu. Anket, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm'de ilköğretim sınıf danışmanlarının kişisel özellikleri ile ilgili bilgileri belirlemeye yönelik 9 soru; II. Bölüm'de ise rehberlik çalışmaları ile ilgili görüş ve sorunları belirlemeye yönelik 30 soru yer almaktadır. Anketin cevap kâğıdı, " Tamamen Katılıyorum ", "Katılıyorum", " Az Katılıyorum " ve " Hiç Katılmıyorum " ifadelerinin bulunduğu dörtlü derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde frekans ve yüzdelik hesaplamaları, t-testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ise:

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde sınıf danışmanlarının; “Müdür Sınıf Danışmanlığı için destek sağlar.”, “Müdür Yardımcıları Sınıf Danışmanlığı için destek sağlar.”, “Sorun olduğunda veli çağrılınca okula gelir.”, “Sınıf Danışman öğretmenleri yeterli birikime sahiptir.”, “Sınıf Danışmanları okulun sosyal yardım bütçesini kullanabilmeli.”, “Sınıf Danışmanları öğrencilerle yeterli sosyal etkinlik yapar.”, “Her öğrenciye yeterli zamanı ayırıyorum.”, “Öğrenciler bana kendisini çok rahatlıkla tanıtabilirler.”, “Öğrenciler sorunlarını benimle çok rahat paylaşabilir.”,

“Ailevi sorunlarda da öğrenciye yardımcı olabilirim.”, “Öğrencilerle ilgili sorunlarda çözüm yollarını çok rahat bulabilirim.”, “Öğrencilerle aramda belirli sınırlar olmalıdır.”, ifadelerine katıldıkları saptanmıştır.

Sınıf danışmanlarının; “Branş öğretmenleri öğrencilerine rehberlik yapar.”, “Branş öğretmenleri sınıf danışmanı öğretmenle işbirliği yapar.”, “Öğrencilerle görüşmek için ayrı bir oda olması iyi olur.”, “Öğrenci sorunlarını onlarla konuşarak çözerim.”, “Sınıf Danışman öğretmenlerine danışmanlık için Rehberlik Araştırma Merkezleri destek olmalıdır.”, “Sınıf Danışmanlığının mesleki ilerlemede katkısı olmalıdır.”, “Sınıf öğrenci sayıları istendik sayıda olmalıdır.”, “Her okulda bir rehber öğretmeni olmalıdır.”, “Teknolojik imkanlar ve diğer gerekli araçlar olmalıdır.”, “Sınıf Danışmanlığı daha özverili olmayı gerektirir.”, “Sınıf Danışmanlarına anketlerin uygulanması ve yorumlanmasında uzmanlarca destek olunmalıdır.”, “Öğrencilere kendimi rahatlıkla kabul ettiririm.”, “Öğrenciler bana güvenir.”, “Öğrenciler onlara yakın olduğumu ve iyi niyetli olduğumu hisseder.” İfadelerine tamamen katıldıkları saptanmıştır.

Sınıf danışmanlarının; “Sorun olduğunda diğer veliler ekonomik yardım yapar.” “Sınıf Danışmanlarına yeterli maddi imkânlar sağlanmıştır.” “Sınıf Danışmanlığını daha iyi yapmak için şu anki sistem yeterlidir.” “Sınıf Danışmanlığının yönetmeliklerde belirlenen görev sorumlulukları yeterince somut ve açıktır.” İfadelerine az katıldıkları saptanmıştır.

Sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunlar ile ilgili verdikleri cevaplarda cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, mezuniyetine, göreve başlamadan önce rehberlik dersi alma, rehberlik ile ilgili kursa katılma durumuna göre manidar düzeyde farklılaşmalar tespit edilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to find out the problems of class teachers in primary schools who do not have any guidance counselors in their schools and give some suggestions about the problems.

The limit of this study includes class teachers in primary schools who do not have any guidance counselors in their schools in Beykoz, İstanbul. At that point, we have visited all schools all over Beykoz, Istanbul and applied to 111 class teachers who do not have any guidance counselors in their schools.

A scanning technique has been used in this study. In order to prepare a questionnaire related to this research, a school which has no psychological adviser has been selected. We have asked 7 questions concerned with the problems in consulting to class teachers in this school and formed the questionnaire of this study. The questionnaire has been prepared by a researcher and consists of two parts. In the first part, there are 9 questions to show the information about the personal characteristics of class teachers. In the second part, there are 30 questions to show the views and problems about the studies in guidance. The answer sheet has been formed as four criterias: I completely agree, I agree, I slightly agree, I do not agree. The frequency and percentage calculations, t-test and the technique of variance analysis have been used in the process of statistical assessment of this study.

The results obtained by the study have been shown as:

Depending on the assessment of the study, class teachers have agreed to following statements: "The headmaster provides a support for class guidance." "The vice-headmaster provides a support for class consulting." "If a problem happens, guardian of each student comes to school." "Class teachers have enough skills." "Class teachers should be allowed to use school budget for charity." "Class teachers do enough social activities with students." "We as class teachers allocate enough time to our students." "Students tell about themselves to class teachers." "Students share their personal problems with us as class teachers." "We as class teachers help our students about family problems." "We as class teachers can find solutions related to

students' problems easily." " There must be a certain limit between us as class teachers and students."

Depending on the assessment of the study, class teachers have completely agreed to following statements: "Teachers specializing in a branch guide their students." "Teachers specializing in a branch cooperate with class teachers ." "There must be a consultation desk for students" "We as primary schools' teachers handle students' problems by talking to them." "Education Guidance Center should help class teachers in guiding activities." " Guiding should give advantages for class teachers to promote in their career." " The number of students in classes should be on an optimum level." " Every school should have a guidance counselor." " Every school should have necessary technological facilities." "Working as a class teacher entails being more self-sacrificed." " Pedagogics should support guidance counselor in their studies." " We as class teachers easily make our students accept about what our perspective is." " Students trust their class teachers." " Students are confident about class teacher's intention and approach towards themselves."

Depending on the assessment of the study, class teachers have slightly agreed to following statements: " If a financial problem happens, guardians of each student provide enough support." "Enough financial support has been provided for guidance counselors." " The current system has given enough facilities for the status of being guidance counselors." " The responsibilities of a guidance counselor are clearly stated in written regulations."

There are significant differences found when class teachers have given answers related to their problems they have faced at their work there are significant differences have been found in terms of their gender, age, seniority, graduation, whether taking a guiding course and participating in a guiding activity.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Hemen her alanda meydana gelen hızlı değişme ve gelişmeler toplumsal yapıyı etkilerken, insana ilişkin bulguları da artırmaktadır. İnsana ilişkin her türlü gelişmede eğitime yansımak durumundadır (Baymur, 1980).

Çağımızın devrimsel nitelikteki gelişmeleri ve hızlı değişimleri, eğitim alanında bir yandan yeni olanaklar yaratırken diğer yandan da yeni ve ciddi sorunlara yol açmaktadır (Alkan, 1977). Bazı bilimlerin 10-20 yıl önce dayandıkları, güvendikleri birçok bilgiler bu gün geçersiz kalmaktadır (Başaran, 1984). Özellikle uygulamalı bilimlerin gelişmesi, eğitim sorunlarının artışına ve çeşitlenmesine yol açmaktadır (Tezcan, 1984).

Çağdaş eğitim sistemlerinin hızla değişen ve gelişen bu ortam içerisinde çok karmaşık ve çeşitli sorunlarla karşılaşması ve bunlara çözüm bulma zorunda kalması doğaldır. Ancak bu durum geleneksel anlayış ve kalıpların ötesinde yeni eğitim anlayışları, değerleri, sistem ve yöntemleri geliştirmeyi gerektirmektedir (Alkan, 1977). Diğer yandan eğitim, insanın çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte, insana yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. İnsanı, hem çevresindeki değişimlere uyum sağlayacak, hem de çevrede istenilen değişimleri yaratabilecek yeterliğe ulaştırmak eğitimin yükümlülüğü olunca, eğitimin hızlı bir yenileşme içinde olması zorunludur (Başaran, 1984).

İnsan gücünün iyi gelişmesi, iyi bir eğitimi gerektirir. Bu bakımdan eğitim sistemlerinin, eğitim politikalarının, eğitim yöntemlerinin, ülkelerin geleceği açısından önemi büyüktür (Baymur, 1985). Eğitim okulla sınırlı olmamakla birlikte eğitim denilince akla ilk gelen okuldur.

Yüzyıllar boyunca okul, çocuklar ve gençler için bilginin kaynağı, onların ilgilerinin, tutumlarının ve görüşlerinin şekillendirildiği bir yerdi. Bu görevini yerine getirmek için okul, özenle koruduğu ve kuşaktan kuşağa aktardığı geçmişteki metinlere başvuruyordu. Değişmeyen

bir içerik, değişmeyen iletişim yöntemleriyle birlikte kullanılıyordu. Böylece yüzyıllar boyunca her düzeyde ve her türde okulları karakterize eden ve bugün geleneksel olarak nitelendirilen program ve yöntemlerin modeli ortaya konulmuş oldu (Özbilgin, 1985).

Ancak uygarlık ilerleyip toplumsal yaşam giderek karmaşıktıkça, artık gençlere yalnız bilgi ve beceri verme, onları hayata iyi yetiştirme bakımından yetersiz kalmıştır, özellikle 19'ncü yüzyıldaki hızlı teknolojik gelişmeler ve bilgi patlaması karşısında artık gerekli bütün bilgileri genç kuşağa aktarmağa olanak kalmamıştır. Bundan böyle ancak en önemli bilgileri verme, bunun dışında gerekli bilgileri gencin kendi çabaları ile bulabilmesi ya da üretebilmesi için eğitimde zihinsel yeteneklerinde gelişmesine büyük önem verilmeğe başlanmıştır. Ondokuzuncu yüzyılda Herbart, 20'nci yüzyıl başlangıcında John Dewey gibi eğitimcilerin zihinsel yeteneklerin gelişmesini hedef olan bir öğretim sisteminin gerçekleştirilmesine büyük katkıları olmuştur. Böylece günümüze kadar eğitimin amacı, bilgi ve beceri kazandırma yanında zihinsel yeteneklerin geliştirilmesi olarak benimsenmiştir (Baymur, 1985).

Ne var ki 20'nci yüzyılda atom enerjisinin keşfi, uzay çağına giriş, bunlarla birlikte daha da hızlanan teknolojik gelişmeler, dünyayı o kadar değiştirmiş, hayata uyumu o kadar karmaşıktır ki, okulların zihinsel yetenekleri geliştirme amacına yönelik eğitsel öğretim çalışmaları da gençlerin gelecek yaşamlarına yeterli bir biçimde hazırlanabilmelerini çok güçleştirmiştir.

Daha hızlı ulaşım araçları, dünyanın uzak yerlerini birbirlerine yaklaştırmıştır. Bilgisayar, internet ve televizyon gibi bir anda milyonlara seslenmeye olanak sağlayan kitle iletişim araçları, uluslar, kültürler arası etkileşimi artırmıştır. Elbette bu gelişmeler olumludur. Ancak giderek hızlanan bu oluşumlar, beraberlerinde bir takım sorunları da getirmektedirler. Örneğin, kültürlerarası, uluslararası yoğun etkileşim ile birlikte gelen yeni fikirler insanların görüş açılarını genişlettiği, uygarlığın yaygınlaşmasına yol açtığı gibi, çeşitli görüş, düşünüş, yaşayış biçimlerini, çeşitli ideoloji ve inanç, değişik değer sistemleri arasında insanların yollarını bulmalarını zorlaştırmıştır, özellikle gençlerin karşılarına çıkan seçeneklerin sayısı o kadar artmıştır ki bunlardan birini seçmek çok zorlaşmıştır (Baymur, 1985).

Ancak, toplumsal değişme hızının gittikçe artması üzerine, bireylerin bilgili ve hali hazır topluma uyum gösteren kimseler olarak değil, hızla değişen ve karmaşık hale gelen toplumda, ortaya çıkmakta olan sorunlarla baş edebilecek ve durmadan değişen çevresine uyum gösterebilecek kimseler olarak yetiştirilmeleri gereği daha çok hissedilmektedir. Bu nedenle, artık okullarda bireylere, geçmişin ve bugünün sorunlarına bulunmuş çözümleri aktarma yanında, belki daha da önemli olarak, onların problem çözme güçlerinin geliştirilmesi amacına da yer verilmeye başlanmıştır (Kuzgun, 1986).

Brewer'e göre, rehberlik ve eğitim birbiri ile özdeş iki hizmet alanıdır. Rehberlik bir sorunun çözümünde, bir işin yapılmasında ya da belli bir amaca yönelmede kişiye yapılan yardımdır. Bu yardım kişiye bazı yaşantılar kazandırılarak ve bu yaşantıların anlamı üzerinde düşünmelerini sağlayarak gerçekleştirilebilir. Öğrencilere, meslekler, sağlık, vatandaşlık, boş zamanları değerlendirme gibi konularda bilgi vermekle gerekli yaşantılar kazandırılabilir (Kuzgun, 1986).

Bu görüş, rehberlik hizmetlerinin tıpkı konu alanlarının öğretilmesi gibi, sınıf içinde verilebilecek bir hizmet olduğu anlayışını getirmiştir (Shertzer ve Stone , 1971'den aktaran Kuzgun, 1986).

1.1.1. Rehberlik ve Önemi

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

Rehberlik, bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinmelerini doyurmasında, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme bilgi ve becerisini kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal "gerçeği" içinde öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürmesinde bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistematik yardım sürecidir (Özoğlu, 1997).

Bireyin en verimli bir şekilde gelişmesi ve tatminkar uyumlar sağlamasında gerekli olan seçmeleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır (Tan, 1986).

Hemen belirtmek gerekir ki, Türkiye'de geleneksel olarak rehberlik alanında kullanılan deyim ve kavramlarda anlamsal türlü karışıklıklar vardır. Rehberlik uygulamalarında daha ileri düzeyde olan diğer ülkelerde de bu anlamsal karışıklıklar henüz tamamen giderilememiştir. Bunun nedeni, en kısa anlatımı ile, alandaki sürekli ve hızlı gelişmelerdir (Kepçeoğlu, 1985).

Alanda yayınlanmış Türkçe kitaplarda şimdiye kadar genellikle Rehberlik adı kullanılmıştır. Ancak son yıllarda Rehberlik ile birlikte, Danışma adının daha çok kullanılmakta olduğu dikkati çekmektedir. Çünkü, rehberlik kavram ve uygulamalarındaki yeni gelişmeler danışma sürecinin rehberlikteki önemini ortaya koymakta ve tüm, rehberlik hizmetlerinin özünü ve merkezini oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Her alanda gözlenen uzmanlaşmanın sonucu olarak, birçok resmi ve ticari kuruluşlar aslında "psikolojik" olmayan danışma sürecinden yararlanma ve bu amaçla özel danışmanlar kullanma yoluna girmişlerdir. Bu karışıklıkları gidermek amacı ile psikolojik bir süreç olan danışma için Psikolojik Danışma (Psychological Counseling) sözü son yıllarda rehberlik alanında daha da yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kepçeoğlu, 1985).

Günümüzde psikolojik danışma ve rehberliğin eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yanını oluşturduğu yaygınlıkla kabul edilmekte ve artık tartışma konusu yapılmamaktadır. Bu durum rehberlik ile eğitim arasındaki yakın ilişkiyi vurgulamaktadır. Çağdaş eğitim rehberlikten hız alan bir anlayışı desteklemektedir. Bunun içindir ki modern okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri vardır; modern okulun bütün çalışmaları rehberlikten hız alan bir anlayışla düzenlenmektedir (Kepçeoğlu, 1985).

Eğitimin anlam ve fonksiyonları üzerinde görüş ayrılıkları bulunmakla birlikte, çağdaş eğitimin öğrencinin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal olan bütün kapasitelerini en uygun bir

düzeyde geliştirmesi için çaba göstermesi gerektiği konusunda tam bir anlaşmaya varıldığı söylenebilir. Günümüzde eğitim bireyin zihinsel gelişimi kadar kişisel, sosyal gelişimi ile de ilgilenmek zorundadır. Bireyin her yönü ile bir bütün olarak gelişmesinin önemi karşısında, eğitimde program kavramı da yeni boyutlar kazanmıştır. Bu gün, eğitim programı kavramı öğrencinin gelişmesi için düzenlenen etkinliklerin ve yaşantıların tümünü içeren geniş bir anlam kazanmıştır. Geleneksel olarak "konu alanlarından hız alan" eğitim programları, günümüzde "öğrenciden hız alan" program modellerine dönüşmektedir. İşte bu anlayışla, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve öteki öğrenci kişilik hizmetleri eğitim programının içinde ve onun ayrılmaz bir yanı olarak benimsenmektedir (Kepçeoğlu, 1985).

1.1.2. Rehberlik Anlayışının Dünyadaki Gelişimi

Rehberlik bir bireyin başka bir bireye yaptığı yardım biçiminde sınırlı bir anlayışla ele alınırsa, rehberlik insanoğlunun dünyada var oluşu ve dili öğrenmesi ile başlamıştır denilebilir (Kepçeoğlu, 1985).

Rehberlik, esas itibarıyla Amerikan toplumunda doğup şekil kazanmış bir uygulamalı bilim dalı olmuştur. Amerikan toplumuna kaynaklık eden temel ideal ve felsefe, insan olarak kişiye büyük değer vermiştir. Geçen yüzyılın sonlarında, Amerikan toplumunda birçok eğitimci, düşünür ve vatandaşlar, okulların, gençleri, bütün haklarını daha iyi kullanabilecek birer psiko-sosyal varlık olarak ve topluma katkıda bulunacak birer üretici olarak daha iyi yetişmeleri konusuyla yakından ilgilenmeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak, bireysel eğitime, çocukların bio-psiko-sosyal ihtiyaçlarına ve toplumun ihtiyaçlarına dikkat artmıştır. Okul müfredat programlarının kuru bilgilerden kurtularak bu esaslara göre hazırlanmasına yönelik çabalar artmıştır. Böylece Amerikan okullarında rehberlik hareketi doğmuştur (Tan, 1986).

İlk olarak okul dışında ve mesleğe yerleşmeye yardım olarak başlayan rehberlik hizmetleri A.B.D' de 1913 yılında eğitim sistemine alınarak sistemli bir şekilde gelişmeye başlamıştır (Yeşilyaprak, 2003).

Bir okula ilk defa danışman ataması 1898 yılında olmuştur. Tabii bu atamanın gerçekleşmesini hazırlayan birçok fikir gelişmelerinin olduğu muhakkaktır (Kepçeoğlu, 1985).

Rehberlik hareketi, başlangıçta bir meslek hareketi olarak doğmuştur. Okulu bitirdikten sonra bile gençlerin bir meslek tutmaya hazır olmadıklarını gören birçok eğitimci ve düşünür, gençlerin en uygun mesleği seçerek bu mesleğe hazırlanıp girmeleri konusunda sistemli olarak kafa yormaya başlamışlardır. Rehberlik hareketinin kurucusu olarak bilinen Frank Parsons'un liderliğinde 1908 yılında Boston Meslek Bürosu açılmıştır. Daha sonra 1913'de Amerika'nın Ulusal Meslek Rehberliği Derneği kurulmuştur. Bu dernek, 1951'de şekil değiştirerek şimdiki Amerikan Personel ve Rehberlik Derneği olmuş ve daha geniş kapsamlı ve güçlü bir dernek haline gelmiştir.

Sputnik'in uzaya fırlatılması Amerika'da rehberlik ve danışma hareketlerine yeni bir hız getirmiştir. Rusların, Amerikalılardan önce uzaya çıkması, Amerikan toplumunda bir çeşit telaş yaratmış ve Amerikan hükümetinin, okullarda gençlerin yeteneklerine göre daha iyi eğitim ve öğretim alması için rehberlik ve danışma programlarına geniş ölçüde yatırım yapmasına yol açmıştır (Tan, 1986).

1958 yılında kabul edilen "Ulusal Savunma Eğitimi Yasası" ile psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları bütün boyutları ile Federal Hükümet tarafından parasal desteğe kavuşturulmuştur. Bu parasal destek uygulamaların yaygınlaşması ve uzman personel yetiştirilmesi bakımlarından psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelişmesine büyük katkıları bulunmuştur (Kepçeoğlu, 1985).

Avrupa'da, Psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili literatürün dışında, karşılaştırmalı eğitim kitaplarında da rehberliğin gelişimi ile ilgili bilgilere yer verilmediği dikkati çekmektedir (Kepçeoğlu, 1985).

Avrupa'da okullardaki rehberlik çalışmaları, daha çok, öğrencilerin akademik gelişmelerine ve mesleklere yönelmelerine dönük olup, öğrencilerin kişisel-sosyal konulardaki duygusal problemleri ile fazla ilgilenilmemektedir. Buna göre, rehberlikle ilgili personelin esas görevleri öğrencilere akademik gelişmelerinde, okul ve meslek seçmelerinde yardımcı olma noktalarında toplanmaktadır (Kepçeoğlu, 1985).

1.1.3. Rehberlik Anlayışının Türkiye’deki Gelişimi

Amerikan toplumuna kaynaklık eden temel ideal ve felsefe kişiye insan olarak büyük değer vermiştir. Bu yüzden rehberlik faaliyetlerinin Amerika’da doğup şekillenmesi tesadüf değildir. 19. yy sonlarında Amerikan toplumunda birçok eğitimci, düşünür ve vatandaşlar okulların gençleri bütün haklarını daha iyi kullanabilecekleri birer psiko-sosyal varlık olarak ve topluma katkıda bulunabilecek birer üretici olarak daha iyi yetiştirilmeleri konusunda yakından ilgilenmeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak bireysel eğitime, çocukların bio-psiko-sosyal ihtiyaçlarına ve toplumun ihtiyaçlarına dikkat artmıştır (Tan, 2000).

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

Türkiye’de rehberlik, uygulamalar bakımından yeni olmakla birlikte, fikir ve kavram olarak oldukça uzun bir geçmişe sahiptir, özellikle, son yıllarda psikolojik danışma ve rehberlik, eğitim ortamında en çok sözü edilen bir kavram ve uygulama olarak görünmektedir. Doğrudan doğruya rehberlik olarak gösterilmemişse de okul programlarında ve okul yönetmeliklerinde rehberlik anlayışına uygun birçok kavramların uzun süredir yer aldığı görülmektedir. Bu tür yeniliklerin programlarda yer alması Cumhuriyetin kuruluşundan hemen sonraki yıllara kadar inmektedir (Kepçeoğlu, 1985).

Türk eğitiminde rehberlik, dolayısıyla öğrencilere psikolojik hizmetler konusunda asıl bilinçli çabaların ve yayınların 1950’den sonra başladığını görmekteyiz. 1951-1956 yılları, Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma çabaları bakımından çok hareketli bir dönem olmuştur (Tan, 1986).

Bu dönemde Türk-Amerikan işbirliği içinde, bir yandan Amerikalı uzmanlar eğitim sistemimizde incelemeler yapmak üzere Türkiye’ye davet edilirken, öte yandan Türkiye’deki bazı eğitimciler psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzmanlaşmak üzere Amerika’ya gönderilmiştir (Kepçeoğlu, 1985).

1953-1954 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nün Pedagoji ve özel Eğitim bölümlerinde, ilk kez "Rehberlik" dersi okutulmaya başlanmış, 1954 yılında da Ankara ve İstanbul başta olmak üzere altı ilde "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" kurulmuştur.

Rehberlik konusunda 1951-1958 yılları arasında görülen hızlı çalışmalar ve gelişmeler daha sonra duraklamıştır. Bu duraklamada türlü etmenlerin etkisi olmuştur, Bunlar arasında yetişmiş personel yokluğu, yetkililerdeki inanç ve bilgi eksikliği, parasal desteğin bulunmaması v.b, sayılabilir. Ancak, rehberlik fikir ve kavramı yayılmaya, yeni hazırlanan program ve yönetmeliklerde etkisini göstermeye devam etmiştir (Kepçeoğlu, 1985).

Rehberlik konusuna en geniş ölçüde 1962 yılında yapılmış olan VII. Milli Eğitim Şurası'nda yer verilmiştir. Bu şurada "Okullarda Rehberlik Hizmetleri" konusu ayrı bir komisyon tarafından ele alınmış ve bu çalışmaların nasıl başlatılıp, yürütülmesine ilişkin bir takım öneriler saptanmıştır. Bu kararlar, 1962 yılından VIII. Milli Eğitim Şurası'nın toplandığı 1970 yılına kadar çeşitli zamanlarda program, yönetmelik ve tüzüklere kısmen yansıtılarak uygulamaya konulmuştur (Baymur, 1985).

Türkiye'de okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının başlatılması bakımından İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ve VIII. Milli Eğitim Şurası önemli bir dönüm noktası olmuştur. 1970-1971 öğretim yılı okullarda planlı ve programlı psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının başlatılması ve okullara rehberlik personeli atanması bakımlarından Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin gelişimi sürecinde çok önemli bir yıl olmuştur (Kepçeoğlu, 1985).

Gerek İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın, gerekse VIII. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararların etkisi ile 1970-1971 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na "Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu Ve Görevleri ile İlgili Esaslar" (MEB.,1970) geliştirilerek 24 genel, mesleki ve teknik ortaöğretim okulunda rehberlik uygulamaları başlamıştır (Kepçeoğlu, 1985).

1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 6'ncı maddesinde de rehberlik ve yöneltme hizmetleri yasallaştırılmıştır. Nihayet 1974-1975 öğretim yılında (IX. Milli Eğitim

Şurası'ndan sonra) resmi, özel, akademik ya da mesleki ve teknik olmak üzere Türkiye'deki tüm orta dereceli okullarda rehberlik uygulamalarına geçilmiştir. Bunun için bu okulların programlarında iki saat rehberlik uygulamalarına, bir saat de eğitici kol çalışmalarına olmak üzere toplam üç saatlik zaman ayrılmış ve bu saatlerde sınıf rehber öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır (Kepçeoğlu, 1985).

Okullarımızda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için M.E.B.' e bağlı Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş (1983) ve daha önce açılan Rehberlik Araştırma Merkezleri de (RAM) bu daireye bağlanmıştır. Bugün artık her ilde ve bazı ilçelerimizde açılan Rehberlik Ve Araştırma Merkezleri, ilkokuldan üniversiteye dek her düzeydeki eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerini yürütmekle yükümlüdür. Halen ülke çapında 120 tane RAM bulunmakta ve bu merkezlerde 703 uzman yine 'rehber öğretmen' adı ile görev yapmaktadır. Bunların 1/4'ü ne yazık ki Rehberlik ve Psikolojik Danışma dışında eğitim görmüş kişilerdir (Yeşilyaprak, 2003).

Gerek bu merkezlerde gerekse okullarda çalışan rehberlik uzmanları, üniversitelerimizde 'Psikolojik Danışma ve Rehberlik' programlarında yetiştirilmektedir. Halen bu alanda eğitim veren 17 ayrı yüksek öğretim programı, çeşitli üniversitelerimizde, yılda ortalama 700 mezun vermektedir. Bu sayı ihtiyacın çok gerisindedir. Her okulda bir rehberlik servisi kurulabilmesi için yaklaşık 45.000 uzmana ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığı ise raporlarında 11.000 civarında rehberlik uzmanı ihtiyacı belirtmektedir (Yeşilyaprak, 2003).

Öğretmenlere rehberlik anlayışı kazandırılarak bu konuda yeterli bilgi ve beceri ile donatılmaları gereklidir. Ülkemizde bu alandaki örgütlenmeye değinmek yararlı olabilir. Rehberlik alanında bir mesleki örgütlenme ancak 1989 yılında gerçekleştirilebilmiş ve 'Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği' (PDR-DER) kurulmuştur. 2002 yılı sonunda üye sayısı henüz 760 olan bu dernek, yılda iki olmak üzere 'Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi' yayınlamakta ve iki yılda bir bu alanda yapılan araştırmaların ve sorunların meslek elemanları ve ilgililerce

paylaşılması amacıyla ulusal düzeyde kongreler düzenlenmektedir (Yeşilyaprak, 2003).

1.1.4. Türkiye'de Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Temel Sorunlar

Genel olarak her yeni uygulamada olduğu gibi Türkiye'de de rehberlik uygulamalarında önemli ve temel sorunlarla karşılaşmaktadır.

Kepçeoğlu (1976) tarafından okullardaki rehberlik uygulamalarında görev alan danışmanların mesleki problemleri üzerinde yapılan bir çalışmada, sorunlar sıra ile,

- (a) Danışmanların özlük haklarındaki belirsizlikler,
- (b) Uygulamalar için okullarda sağlanan fiziksel olanakların yetersizliği,
- (c) Okuldaki işbirliğinin sınırlılığı,
- (d) Okul örgütü içinde rehberliğin yerinin belirsizliği,
- (e) Danışmanların kendi mesleki yetiştirme ve gelişmelerindeki sınırlılıklar gibi alanlarda toplandığı ortaya çıkmıştır

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak temel sorunları belirlemek ve ihtiyaçları ortaya koymak üzere yapılan seminerlerden biri 28-30 Nisan 1977 tarihlerinde İstanbul'da Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bölümü tarafından düzenlenmiştir. Seminer sonunda hazırlanan raporda başlıca sorunlar, ihtiyaçlar ve öneriler şu altı alanda toplanmıştır: (a) temel kavramlar, (b) örgüt, bütçe ve mevzuat, (c) eleman yetiştirme, (d) personelin hak, yetki ve sorumlulukları, (e) araştırma, geliştirme, değerlendirme, yayın, (f) güçbirliği ve koordinasyon (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Semineri, 1977).

Psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında karşılaşılan sorunları değerlendirmek üzere bir başka önemli seminer 18-19 Ocak 1979 tarihlerinde Milli Eğitim Bakanlığı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi tarafından Ankara'da ortaklaşa düzenlenmiştir. Bu seminerde oluşan görüş ve öneriler şöylece özetlenebilir: (a) psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir kavram karmaşıklığı vardır, bu kavram karmaşıklığı önlenmeli, (b) eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çeşitli araç ve yollarla kamuoyuna tanıtılmalı, (c) uzman yetiştirme programları gözden geçirilmeli, (d) uzmanların görev ve sorumlulukları açık hale getirilmeli ve bir yönetmelikle kesinleştirilmeli, (e) öğretmenlik

sertifikasında yer alan "rehberlik" dersinin amacı, içeriği ve işlenişi açıklanmalı ve öğretmen yetiştiren tüm kurumlarda buna uyulması sağlanmalı, (f) bir mesleki dernek kurulmalı, (g) psikolojik danışma ve rehberlik alanında araştırma ve geliştirme çalışmalarına önem verilmelidir (Eğitimde Rehberlik Araştırmaları, 1980).

Kepçeoğlu (1984) tarafından okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarını değerlendirmek ve temel sorunları ortaya koymak amacı ile birbirine paralel olarak yapılan iki çalışmada, özetle şu sonuçlara varılmıştır; (a) okullarda verilmesi gereken psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden birçoğu genellikle ele alınıyor, ancak yeterli düzeyde verilemiyor, (b) verilen hizmetleri algılama bakımından müdür, uzman ve öğretmenler arasında önemli farklar vardır, (c) müdür, uzman ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği yeterli değildir, (d) özellikle öğretmenler kendi okullarında verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden önemli ölçüde bilgisiz ve habersiz görünmektedir, (e) okullarda müdür, uzman ve öğretmenler psikolojik danışma ve rehberlikteki görev ve sorumluluklarını açık olarak bilmemektedir, v.b.,

Genellikle rehberlik uygulamaları ile ilgili yapılan araştırma ve değerlendirme çalışmaları sonucu, "Bakanlık ve il düzeyinde rehberlik hizmetlerini koordine edecek bir örgütün bulunmaması", "Rehberlik hizmetleri için gerekli olan uzman eleman eksikliği", "Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin bir yasa ve yönetmeliğin bulunmaması", "Okullardaki görevlilerin rehberlik konusuna ilişkin anlayış eksikliği" ortak sorun alanları olarak vurgulanmıştır.

İlköğretimde rehberlik faaliyetlerinin önemi ve yukarıda belirtilen sorunlardan dolayı okullarında rehber öğretmeni olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunlar ve bunlara nasıl çözüm buldukları bilinmemektedir.

Bu araştırmanın amacı, okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara dair çözümlerin incelenmesidir.

1.2. Problem Cümlesi

Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.3. Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar kıdem yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar haftalık ders saati sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar rehberlik dersi almalarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar rehberlik ile ilgili kursakatilmalarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmada elde edilecek bulguların;

1. İlköğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesine,
2. Milli Eğitim Bakanlığını bünyesinde, ilköğretim öğretmenlerinin rehberlik fonksiyonlarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına katkı sağlaması,
3. İlköğretim okullarında psikolojik danışmanı olmayan sınıf danışmanlarının bu danışmanlıklarını daha iyi bir şekilde yürütmesine,
4. Üniversitelerde konu ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

1. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanları anketlere samimi cevap vermişlerdir.
- 2.Örnekleme evreni temsil etmektedir.
3. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket, araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmede yeterli niteliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2006-2007 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın örnekleme İstanbul ili Beykoz ilçesinde yer alan psikolojik danışmanı olmayan okulların sınıf danışmanları ile sınırlıdır.

3. Araştırmaya katılan sınıf danışmanları ilgili bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan anketle sınırlıdır.

4. Araştırma konu açısından, ilköğretim öğretmenlerinin rehberlik sorumluluklarına yönelik görüşleri ve uygulamaları ile sınırlıdır.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular yukarıdaki sınırlılıklar içerisinde genellenebilir.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada geçen temel kavramlar ve tanımlamaları ise şöyledir:

Rehberlik (Rehberlik ve Psikolojik Danışma) : Bireylere çağdaş dünyanın ihtiyacı olan, mutlu ve üretken insanlar olabilmeleri için gerekli niteliklere ulaşmaları amacıyla, uzman kişilerce yapılan yardımları içeren bir süreçtir.

Okul Müdürü: Okullarında, bakanlıkça saptanan öğretim programlarının en etkili biçimde uygulanması için gerekli düzenlemeleri yapan, personel, araç ve gereci sağlayan kişi.

Psikolojik Danışman: Asıl görevi öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olan öğretmen.

Sınıf Danışmanı: Okullarda bir sınıfın rehberlik hizmetlerini yürüten ve rehberlik saatlerine giren öğretmen.

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği: Rehberlik ve Araştırma Merkezleriyle okul rehberlik hizmetleri bürolarının kuruluş ve işleyişine ilişkin esasları düzenleyen yönetmelik.

Rehberlik Saati: Okul programlarında rehberlik etkinlikleri için haftada iki saat olarak ayrılan ders saati.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALAN YAZINI

2.1. Rehberliğin Tanımları

Bireye yönelik, onun gelişimi ve uyumu için ona yardım hizmetlerini kapsayan rehberliğin çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu alandaki çeşitli tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

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

Rehberlik, bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinmelerini doyurmasında, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme bilgi ve becerisini kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal "gerçeği" içinde öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürmesinde bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistematik yardım sürecidir (Özoğlu, 1997).

Rehberlik, kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce verilen psikolojik yardımlardır (Kepçeoğlu, 1999).

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

Burada sıralanan tanımlar ya da başka uzmanların tanımları incelendiğinde bazı ortak noktalar dikkat çekicidir. Tanımdaki ortak ögeler şunlardır:

- Rehberlik hizmetleri öğrencinin gelişmesini ve uyumunu sağlamaya yöneliktir.
- Bu yardım sistemli olarak profesyonel düzeyde sunulmalıdır.
- Rehberlik bir süreçtir (Yeşilyaprak, 2003).

2.2. Rehberliğin Amaçları

Rehberliğin temel ya da nihai amacı kişinin kendini gerçekleştirmesidir. Kendini gerçekleştirme hümanistik psikoloji ekolünün ortaya koyduğu bir kavramdır (Yeşilyaprak, 2003).

İlk olarak, insancı görüşün önemli temsilcilerinden biri olan Maslow tarafından kullanılmıştır. Kendini gerçekleştiren insan tüm yeteneklerini ve gizil güçlerini içinde yaşadığı ana göre sonuna kadar kullanabilen kimsedir. Kendini gerçekleştirme bireyin her yönüyle kapasitelerini sonuna dek geliştirebilmesi ve daha verimli ve mutlu bir düzeye ulaşabilmesidir. Temel gereksinimlerinde doyum sağlayan insan kendini daha iyi ve daha özgür hissedecek sonuçta kendisinde var olan tüm potansiyelleri açığa çıkaracaktır. Yani gerçek anlamda kendisi olacak ve kendini gerçekleştirebilecektir (Erden ve Akman, 1997).

Yaşamayı bir iş olarak kabul edersek, her işte olduğu gibi bu işte de başarılı ve mutlu olmak için bazı niteliklere sahip olmak gerekecektir. Bireylerin yukarıdaki tanımlarda önemli bir kısmına değinilen bu nitelikleri kazanmalarına yardım etme, rehberliğin amacıdır (Erkan, 2000).

Rehberlik yönetmeliğinde de rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin amacı şu şekilde belirtilmiştir: Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden yetenek ve özelliklerine göre en üst düzeyde yararlanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere yönelik olarak düzenlenen her türlü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda

bütünleştirilerek verilir (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2001).

2.3. Rehberliğin Türleri

Rehberlik, genel olarak, hizmetin kişiye ya da gruba verilmesine, rehberliğin fonksiyonuna ve yapıldığı alana göre sınıflandırılabilir. Problem alanına göre rehberlik üç gruba ayrılır. Birey bir bütündür. Onun problemleri de bütünün içinden bir durumdur. Bu sebeple rehberlik ve psikolojik danışma oluşumu da bütündür. Sadece bilimsel inceleme kolaylığı açısından rehberlik, hizmetin yöneldiği problem alanına göre ‘Eğitsel Rehberlik’, ‘Mesleki Rehberlik’ ve ‘Kişisel Rehberlik’ olarak üçe ayrılmaktadır (Tan, 2000).

2.3.1. Eğitsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Eğitsel sorunlarla ilgili olarak eğitim sisteminde bireye veya bireylere görülen yardım etkinliklerine Eğitsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma denmektedir (Özoğlu, 1997).

Eğitsel Rehberlik; öğrencilere okul seçme, okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlama, alan ve ders konularında sağlıklı tercihler yapma, verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma, öğrenme güçlüklerinden kurtularak okulda başarılı olma, yeteneklerini geliştirme ve zamanı iyi kullanma gibi konularda yapılan yardımları içerir (İlgar, 2002).

Kuzgun (1992)'a göre eğitsel rehberlik, “Bireyin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalını seçmesinde ve bu yolda başarılı olmasında kendisine yapılan yardımlar” dır.

Kuzgun (1992)'a göre ‘Bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, kişilik yapısı ve mevcut imkan ve şartlara uygun bir öğrenim dalı seçip bu dalda başarı ile ilerlemesini sağlamak için yapılan psikolojik hizmetlere, eğitsel rehberlik ve danışma’ denir.

Genel olarak tanımlardan da anlaşıldığı gibi, eğitsel gelişim ve sorunlarla ilgili olarak eğitim sisteminde öğrencilere verilen yardım hizmetlerine eğitsel rehberlik denilmektedir.

2.3.2. Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Mesleki rehberlik: ‘Gençlerin çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi özelliklerine uygun olan meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve mesleki yönden gelişmeleri amacıyla yapılan yardım hizmetleridir’.

Bu hizmetler, eğitim süreci içinde, rehberlik alanında yetişmiş uzmanlar önderliğinde, öğretmenler ve diğer ilgililerin yardım ve işbirliğiyle yürütülür. Mesleki rehberlik hizmetleri şu üç aşamada gerçekleştirilir:

- I. Bireyi (öğrenciyi) tanıma
- II. Meslek alanlarını tanıma
- III. Bireyin kişisel nitelikleri ile mesleklerin gerektirdiği özellikler arasında bağlantıyı kurarak kendine uygun bir mesleği seçmesine yardım etme.

Mesleki rehberlikte belki de ilk ve en önemli adım bireyin meslek seçimi yapmanın yaşamındaki en önemli kararlardan biri olduğunu görmesini sağlamaktır. Eğer birey gerçekten bu seçimin ne denli önemli olduğunu görüyorsa yapılacak bir şeyler olduğunu kabul edecektir (Yeşilyaprak, 2003).

Bireyin yaşamı boyunca verdiği en önemli kararlardan birisi meslek seçimidir. Bu nedenle söz konusu tercihin sağlıklı şekilde yapılabilmesi büyük önem taşımaktadır (İlgar, 2002).

Günümüzde sanayileşmiş ülkelerde olduğu kadar, gelişme yolundaki ülkelerde de, meslek ve iş dünyası o kadar çeşitlenmiş ve karmaşık hale gelmiştir ki artık aileler meslekler konusunda çocuklarına yardım etmekte güçlük çekmektedirler. Bu durum, mesleki rehberlik ve danışma hizmetlerine olan ihtiyacı arttırmıştır (Özgüven, 2000).

Meslek rehberliği, bir bireyin kendi nitelik ve şartlarını kavrayarak onlara en uygun mesleği seşmesi, bu meslek işin hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada başarı ile ilerlemesi oluşumuna yardım faaliyetleridir (Tan, 2000).

2.3.3. Kişisel Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Nitelik itibariyle ne eğitsel ne de meslek planlarıyla ilgili olmayan problemler vardır. Bu problemler, kişinin duygu ve dūřuncelerinden, sosyal ilişkilerinden, davranışlarından doğan problemlerdir. Bireylerin kendileriyle ilgili kişisel problemleri iřin yapılan yardımlara kişisel rehberlik ve psikoloji danışma denir. Her problemin kuşkusuz kişisel yanları vardır. Ancak, genellikle, 1) sağlıkla ilgili problemler, 2) başkalarıyla ilişki kurmaya ait problemler, (3) cinsiyet, kız-erkek ilişkileri, ařk ve evlenme ile ilgili problemler, (4) aile ve aile iři ilişkilerle ilgili problemler, (5) kendine gūven, korku ve kaygı gibi iři yaşamla ilgili problemler, (6) değer yargıları ile ilgili problemler ve (7) ben'lik tasarımı ile ilgili problemler kişisel problemler arasında sayılabilir. Okulda kişisel problemlerle ilgili rehberliğin temel amacı, bireyin kendini psiko-sosyal bir varlık olarak anlamsı ve kabul etmesine, fiziksel ve sosyal çevresini gerēek boyutlarıyla idrak ederek kendi yetenek ve imkanlarını en iyi şekilde kullanabilmesine yardım etmektir (Tan, 2000; Kepēeođlu, 1999).

Kiřisel rehberlik hizmetleri, gelişimsel rehberlik yaklaşımı ve hūmanist eğitim anlayışı aēısından ele alınmış, ōđretmenin olumlu ve etkin bir sınıf ortamı oluşturmadaki rolleri ve sorumlulukları vurgulanmıştır (Yeřilyaprak, 2003)

Yukarıda rehberlik hizmetlerini bireyin problemlerine ēōzūm olarak ele alan geleneksel anlayıřa gōre yapıldıđı problem alanına gōre rehberliđin tūrleri incelenmiřtir. Bu gōrūřler rehberliđi belli alanlarda bireyin karřılařtıđı problemlere ēōzūm bulmalarına yardım eden ‘ēaresel ve dūzeltici’ bir hizmet olarak kabul ederler. Rehberlik yeni geliřmeye bařladıđı zamanlarda bu gōrūř benimsenmiřse de ABD'de 1960'lardan sonra rehberliđi, geliřim sūrecine yardım olarak gōren yaklařım, bireyi sūrekli geliřim halindeki bir varlık olarak kabul eder. Buna gōre, bireyin her geliřim basamađında karřılanması gereken ihtiyaēları ve bařarması

gereken gelişim görevleri vardır. Bireyin gelişimi sürekli ve bir bütündür. Ancak uzmanlar, inceleme kolaylığı açısından, genel nitelikleri esas alarak bu gelişimi "eğitsel", "mesleki", "kişisel" gelişim alanlarına yönelik rehberlik hizmetleri olarak sınıflandırmaktadır (Yeşilyaprak, 2003).

2.4. Gelişimsel Rehberlik

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

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

Gelişimsel yaklaşıma göre, bireyin gelişimi sürekli ve bütündür (Yeşilyaprak, 2003).

Bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin bulundukları gelişim dönemleri ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiği savunulur. Yaklaşımın temel ilkeleri şöyle özetlenebilir:

1. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine okulda bulunan bütün çocukların ihtiyaçları vardır.
2. Gelişimsel rehberlik ve danışmanlığın temel hedefi çocuğun eğitimidir.
3. Gelişimsel rehberlik hizmetlerinin daha yararlı olabilmesi için danışmanlar ve öğretmenler işbirliği yapmalıdır.

4. İyi planlanmış bir müfredat programı, gelişimsel rehberlik programının önemli bir parçasıdır.
5. Gelişimsel rehberlik, çocuğun kendini anlamsı, kendini tanıması ve kendini geliştirmesi ile ilgili konularla ilgilidir.
6. Gelişimsel rehberlik e danışmanlık öğrenciyi cesaretlendirme aşamasına önem vermelidir.
7. Gelişimsel rehberlik, tanımlanmış sonlardan ziyade düzenli olarak gelişen bir süreci kabul eder.
8. Gelişimsel rehberlik bir takım işidir. Profesyonel ve deneyimli danışmanlara ihtiyaç duyar.
9. Gelişimsel rehberliğin temelleri, çocuk psikolojisi, gelişimi ve öğrenimi teorilerine dayanır.
10. Gelişimsel rehberlik özel sorunları olan çocukların erken teşhis edilmesiyle ilgilenir.
11. Gelişimsel rehberlik, öğrencinin yeteneklerini, ilgi alanlarını, zekâsını, öğrenme kapasitesini değerlendirmeyi de kapsar.
12. Gelişimsel rehberliğin temelleri, çocuk psikolojisi, gelişimi ve öğrenme teorilerine dayanır.
13. Gelişimsel rehberlik müfredatları esnek ve ardışık bir yapıya sahiptir.
14. Gelişimsel rehberlik, öğrencinin yeteneklerini, ilgi alanlarını, zekâsını, öğrenme kapasitesini değerlendirmeyi de kapsar.

Gelişimsel rehberliğin müfredatındaki başlıca konular ise:

1. Okul ortamını tanıma
2. Kendini ve başkalarını tanıma
3. Tutum ve davranışları tanıma
4. Karar verme ve sorun çözme
5. Olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirme
6. Verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanma
7. Meslekleri tanıma ve eğitsel plan yapma
8. Katılım ve toplum kaynakları üzerinde odaklanma (Erkan, 1992).

2.5. Eğitim ve Rehberlik İlişkisi

Eğitimin pek çok tanımı yapılmıştır. Ertürk'e göre eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Fidan, eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir, der (Sönmez, 1998). Oğuzkan'a göre önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlayan planlı etkiler dizgesidir (Fidan ve Erden, 1997).

19. yüzyılda eğitim 'zihin terbiyesi' olarak görülmüş ve mevcut bilgi birikiminin insanlara aktarılması yoluyla zihin melekelerinin geliştirileceğine inanılmıştır. Ancak çağımızdaki hızlı sosyo-kültürel, ekonomik, teknolojik değişmeler, bilim alanındaki yeni gelişmeler ve buluşlar, demokratik düşünceler, insan haklarındaki gelişmeler eğitim alanında da değişmelere yol açmıştır. En temel değişimde öğrenciyi şekil vermeyi bekleyen bir hamur olarak kabul eden "bilgi-merkezli" eğitim sisteminden her öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önüne alan "öğrenci-merkezli" sisteme geçiştir. Geleneksel eğitimde var olan bilgi birikiminin kişiye aktarılması amacı geçerliliğini yitirmiştir. Çağdaş anlayışa göre eğitim; bireyin bedensel duygusal, zihinsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Çağdaş eğitimin amacı; bedence, ruhça sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir (Tan, 2000; Yeşilyaprak, 2001; Demirbulak, 1997).

Eğitim sürecinin her kademesinde öğrenciler rehberlik hizmetlerinden yararlanabilir. Dahası buna gereksinim duyarlar. Eğitim sürekli bir hizmettir. Bu uzun sürecin çeşitli aşamalarında öğrencilerin gelişim, öğrenme ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamada rehberlik hizmetlerinden yararlanılır.

Eğitim bir süreçtir ve bazı yönlerden her eğitim kademesinde ortak esaslar temel alınır. Eğitim kademelerine göre rehberlik hizmetlerini açıklamaya geçmeden önce okulöncesi eğitimden yükseköğretime dek tüm eğitim kademeleri için rehberlik ve psikolojik danışmaya ihtiyaç duyulacaktır. Çünkü eğitim bir süreç ve gelişiminde sürekli olduğu gerçeği rehberlik hizmetlerinin eğitimin her

kademesinde ‘gelişimi kolaylaştırma ve gelişim görevlerinin başarılmasına yardımcı olma’ işlevini üstlenmesini zorunlu hale getirmiştir (Yeşilyaprak, 2003).

Çağımızda bilgi birikiminin son otuz yılda beş kat arttığı ifade edilmektedir. Bu sebeple de 21. yy bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır (Özgüven, 2000).

Bilgi çağında olmak insanların yaşam, sağlık, eğitim seviyelerinin yükselmesi ve üretim aracının bilgiye dayanması, bilginin en büyük güç haline gelmesi demektir. Bilgi toplumunun eğitim programları için en belirleyici olan yanı ‘öğrenmenin sürekliliği’ ilkesidir (Özden, 1998).

Hayat boyu eğitim sloganı 21. yy en önemli eğitim sloganı olacaktır. Eğitimli kişinin tanımı da önemli ölçüde değişecektir. Belli bir bilgi stokuna erişmiş insanın yerini, bilgi elde etme yöntemlerini bilen insan olacaktır (Özdemir, 1997).

Milli eğitim sistemimizde çağdaş eğitim anlayışlarından etkilenmiştir. Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün bireylerini;

1. Atatürk ilke ve devrimlerine Anayasada ifade edilen Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne 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, 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, yeti ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırma yoluyla hayata hazırlamak, kendilerini mutlu kılacak ve toplumu mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır (Kocaoluk, 2000).

Milli eğitimin genel amaçları incelendiğinde de görüldüğü üzere bu amaçlara sadece öğretim faaliyetleri ile ulaşılamaz. Bu yüzden çağdaş eğitimde, okul yapısı da değişmiş, geleneksel okullardaki öğretim ve yönetim hizmetlerine öğrenci kişilik hizmetleri eklenmiştir. Öğretim çocukların büyüüp gelişmeleri, toplumdaki kişi olarak yaşarken kendilerinin ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri öğretir. Yönetim, bu öğretim çabalarının düzen ve koordinasyonunu sağlar. Çünkü çocuk, bir bio-psiko-sosyal varlıktır. Onun gelişmesi, öğrenmesi, yeni davranışlar ve beceriler kazanarak kişilik bütünlüğü ve olgunluğuna erişme çabası psiko-sosyal bir ortamda oluşmaktadır ki bu da ‘eğitimde psikolojik hizmetleri’ gerektirmektedir. Öğrenci kişilik hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir boyutudur, kendine özgü bir hizmettir. Öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamında, sosyal ve eğitsel etkinlikler, sosyal yardımlar, özel eğitim ve özel yetiştirme, sağlık hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışma bulunur. Bu etkinlikler bireyin optimum derecede gelişmesi için ortam hazırlamaya dönüktür. Hedef bireyin bir bütün olarak, özgün bir biçimde gelişmesidir. Öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamında bulunan rehberlik, bireyin gelişmesine doğrudan yardıma yöneliktir (Tan, 1993).

2.6. İlköğretimin Amacı, İşlevi ve Kapsamı

İlköğretim bir ‘Vatandaşlık Eğitimi’ olarak kabul edilir. Devlet eliyle, tüm vatandaşlara zorunlu ve parasız olarak sağlanır. İlköğretim öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırır ve toplumun etkili bir üyesi olabilmeleri için bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirir. İlköğretim, çok çeşitli ve farklı nitelikleri ile heterojen bir yapı gösteren toplumdaki bireylerin ulusal amaçları doğrultusunda bütünleşmelerini sağlar (Özgüven, 2000). İlköğretim çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlar. Bunun için aşağıdaki amaçları gerçekleştirmeye çalışır.

1. Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri istikametinde yetiştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamak;
2. Öğrenciye, Atatürk ilkelerine ve inkılâplarına, T.C. Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine uygun olarak haklarını kullanabilme, görevlerini yapabilme

ve sorumluluklarını yüklenebilme bilincini kazandırmak,

3. Öğrencinin milli kültür değerlerini tanımasını, takdir etmesini, çevrede benimsemesini ve kazanmasını sağlamak,

4. Öğrenciye fert ve toplum meselelerini tanıma, çözüm arama alışkanlığı kazandırmak,

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

6. Öğrencinin el becerisi ile zihni çalışmasını birleştirerek çok yönlü gelişmesini sağlamak,

7. Öğrencinin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak gelecekteki mesleğini seçmesini kolaylaştırmak,

8. Öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmelerini, öncelikle enerjiden ve atık malzemeden savurganlığa kaçmadan yararlanmalarını sağlamak.

İlköğretimin, çocuğu yetişkin yaşamına ve bir üst öğrenime hazırlamak üzere iki temel işlevi vardır. Temel eğitim sürecinin bu işlevleri yerine getirilebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. İlköğretim kurumlarının gerçekleştirmesi beklenen işlevleri şu şekilde sıralanabilir (Özgüven 2000):

1. Ulusal çerçevede sosyo-kültürel ve politik "bütünleşmeyi" sağlamak,

2. Öğrencilere, Türkiye Cumhuriyetinin bir bireyi olarak, 'yurttaşlık eğitimi' vermek,

3. Bireylerin bedensel, kişisel, sosyal yönleri ile tüm olarak gelişimlerini desteklemek,

4. Bireyin iş ve çalışma yaşamına uyum sağlamasına yardımcı olacak beceriler kazandırmak,

5. Ortaöğretim düzeyindeki genel ve mesleki programlara ve hayata hazırlayıcı bilgi ve beceriler kazandırmak,

6. İş yaşamına gireceklere yaygın eğitim kurumlarını tanıtmak ve ilişkiler kurmak,

7. Uluslar arası ilişkiler için bilimsel tutum ve değerler geliştirmek.

İlköğretim rehberlik programlarında 'eğitsel ve mesleki rehberlik' etkinliklerine de yer verilir. Bu kapsamda eğitsel güçlüklerini saptama ve giderme çalışmaları, eğitsel

planlar yapma ve uygulanmasına yardım, olumlu çalışma alışkanlıkları kazanma, okula uyum, eğitsel kararlar alma, seçimler yapması için eğitim olanak ve alternatifleri hakkında bilgi sağlama gibi hizmetler eğitsel rehberliğin alanına girer. Meslekleri tanıtmak, mesleki alternatifleri inceleme, mesleki kararlar alma, planlar yapma ve yürütme, mesleki yönelmenin uygun olmasına çalışma gibi hizmetler ise mesleki rehberliğin kapsamına girer (Yeşilyaprak, 2001).

2.7. İlköğretimde Rehberlik

Bireylerin hızlı teknolojik gelişmelerle, giderek karmaşılaşan toplum yaşamına uydurabilmeleri için çağdaş bilgi ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Bu da bireyin nitelikli temel eğitimden elden geldiği kadar uzun süre yararlanması gereğini ortaya koymaktadır (T.C 15. Milli Eğitim Şurası, 1996).

İlköğretimin önemi ve yararları, toplumsal, demokratik ve ekonomik gelişmelerin sonucu olarak, 1950'li yıllarda daha çok anlaşılmış, 1960 ve sonraki yıllarda, ülkelere 'daha fazla eğitim' parolası hâkim olmuştur (Özgüven, 2000).

Ülkemizde de 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmesine 1973 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile karar verilmiştir. Ama bu karar 1997 yılında uygulamaya geçirilmiştir (Tan, 1998).

Her ne kadar rehberliğin ilkelerinden birisi, rehberliğin 'tüm hayat boyunca' verilmesini gerektiriyorsa da, ilköğretimde rehberlik hizmetleri gerek ülkemizde gerek dünyada ihmal edilmiş ve genellikle ortaöğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmiştir. Ancak dünyada 60'lı yıllar, ülkemizde ise 90'lı yıllardan itibaren bu konuya olan ilgi yoğunlaşmış ve önemi artmıştır. İlköğretim düzeyinde de rehberlik hizmetlerinin sunulmasının gerekçelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin sadece bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesi onun eğitildiği anlamına gelmez. Çağdaş eğitim yaklaşımlarının tümünde çocuğun tüm yönleriyle geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Rehberlik hizmetleri verilmeden sadece "öğretim" faaliyetleri ile bunu gerçekleştirmek imkansızdır.

2. Rehberlik hizmetleri yoluyla kazandırılacak niteliklerin önemli bir bölümü için kritik dönemler ilköğretim çağı içerisinde. Daha sonra bu yönde ortaya konacak çabaların sonuca ulaşması ya çok güç ya da imkansız olmaktadır.

3. İlköğretimden sonra iş hayatına atılacak ya da çeşitli üst öğrenim kurumlarına yönelmesi gereken bireyleri, bu konuda verecekleri kararların sağlıklı olması için, kendilerine katkı sağlayacak rehberlik hizmetlerinden mahrum bırakmak, çağdaş eğitim ve demokrasi ilkelerine uygun olmayacaktır.

4. İlköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin verilmesi, daha üst öğretim basamaklarında sunulacak olan rehberlik hizmetlerinin verimliliğini arttıracaktır.

Rehberlik hizmetlerinin ilköğretim düzeyinde de verilmesini gerektiren bir diğer olguda bu konuda yapılan araştırmaların, rehberlik hizmetlerinin, ilköğretim öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenleri tarafından da birer ihtiyaç olarak algılandıklarını göstermesidir (Erkan, 1997).

Temel eğitim insanın çocukluk çağını kapsayan bir eğitim dönemi olması nedeniyle büyük bir önem taşımaktadır. Bu dönem tam anlamıyla koruyucu, geliştirici, bir eğitim uygulanması gereken bir dönemdir. Ülkemizde ilköğretim bir vatandaşlık eğitimi olarak kabul edilir. Devlet tarafından bütün vatandaşlara, parasız olarak sağlanır. İlköğretim öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırır ve toplumun etkili bir üyesi olabilmeleri için bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumları geliştirir (15. Milli Eğitim Şurası; Özgüven, 2000).

2.7.1. İlköğretimde Rehberliğin Amaçları ve İlkeleri

İlköğretimde rehberliğin amaçları da aşağıda görüleceği gibi rehberliğin genel amaçlarından çok farklı değildir. Örneğin Hill ve Luckey'e göre ilköğretimde verilecek rehberlik hizmetleri çocuğun aşağıdaki konularda olgunlaşmasını amaçlamalıdır.

1. Kendini anlamada.
2. Kendine karşı sorumlu olma anlayışında.
3. İş ve eğitim dünyasını anlamada.
4. Karar vermede.
5. Problemlerini çözebilmede.

6. İnsan davranışını anlamada (özellikle başkalarıyla olan ilişkilerde)
7. Hayatın, özellikle başkalarıyla olanlarla ilgili, beklentilerine ya da gereklerine uyum sağlamada.
8. Yüksek idealleri başarma ile ilgili değerlerinde.

İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin gelişimine çok önemli katkısı olan Dinkmeyer'e göre ise ilköğretimde rehberliğin hedefleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir.

1. Tüm öğrencilerin, zihinsel, kişisel ve sosyal alanlardaki bütün ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda öğretmenlere yardım etmek.
2. Bireysel sapmalar ve eksiklikler kadar, bireyin güçlü yanlarını ve yeteneklerini de erkenden belirlemek.
3. Öğretmenleri çocuğun kişisel ihtiyaçları, amaçları ve hedeflerinden haberdar etmek ve bunlara karşı duyarlı kılmak.

Bir başka çalışmada ilköğretimde rehberliğin amaçları şöyle belirtilmiştir.

1. Çocuğun kendini anlama düzeyini arttırmak yetenekleri, ilgileri, kişiliği, başarısı ve fırsatlar arasındaki ilişki konusundaki anlayışını artırmak.
2. Başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılıkla beraber, sosyalleşme süreçlerini kolaylaştırmak.
3. Çocuğun sorumlu ve amaçları olan bir birey olmasına yardım etmek.
4. Çocuğun akademik başarı için gerekli olan içsel bir öğrenme güdüsü kazanmasına yardım etmek.
5. Çocuğun öz-yönelim (self-direction), problem çözme ve karar verme konularındaki düzeylerini yükseltmelerine yardım etmek.
6. Çocuğun kendisi hakkında olumlu kavramlar ve tutumlar geliştirmesine, kendini kabul düzeyini artırmasına yardım etmek.
7. İnsan davranışının doğasını anlamalarına ve insan ilişkilerinde olgunlaşmalarına yardım etmek (Yumrutaş, 2006).

İlköğretim süresince verilecek rehberlik hizmetlerinin amacı 'öğrencilerin kendilerini tanımlarını sağlamak' biçiminde ifade etmiş ve bu amaca ulaşmada öğretmenlerin sınıfta yaratacağı terapötik ortamın önemine değinmiştir (Kuzgun, 1992).

İlkokuldaki rehberlik hizmetleri, düzeltici, çocuğun acil ve anlık ihtiyaçlarına dönük ve önleyici nitelikte olmalıdır (Kılıççı, 1992).

Tüm bu görüşlerde ilköğretimde rehberlik hizmetlerinde çok önemli bir yere sahip olan ‘gelişimsel rehberlik’ yaklaşımının yansımaları görülmektedir. Bireylere verilecek rehberlik yardımının amacı bu gelişim görevlerini başarıyla tamamlamalarını kolaylaştırmak ve desteklemektir (Kuzgun, 1992).

Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda ise;

1. Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri istikametinde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
2. Öğrenciye, Atatürk ilkelerine ve inkılaplarına, T.C. Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine uygun olarak haklarını kullanabilme, görevlerini yapabilme ve sorumluluklarını yüklenbilme bilincini kazandırmak,
3. Öğrencinin milli kültür değerlerini tanımasını, takdir etmesini, çevrede benimsemesini ve kazanmasını sağlamak,
4. Öğrenciyi toplum içindeki rollerini yapan, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen iyi ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmek,
5. Bulundukları çevrede yapacakları eğiti, kültür ve sosyal etkinliklerle milli kültürün benimsenmesine ve yayılmasına yardımcı olmak,
6. Öğrenciye fert ve toplum meselelerini tanıma, çözüm arama alışkanlığı kazandırma,
7. Öğrenciye sağlıklı yaşamak, ailesinin ve toplumun sağlığı ile çevreyi korumak için gereken bilgi ve alışkanlıkları kazandırmak,
8. Öğrencinin el becerisi ile zihni çalışmasını birleştirerek çok yönlü gelişmesini sağlamak,
9. Öğrencinin araç ve gereç kullanma yoluyla sistemli düşünmesini, çalışma alışkanlığı kazanmasını, estetik duygularının gelişmesini, hayal ve yaratıcılık gücünün artmasını sağlamak,
10. Öğrencinin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak

gelecekteki mesleğini seçmesini kolaylaştırmak,

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

12. Öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirmelerini, öncelikle enerjiden ve artık malzemeden savurganlığa kaçmadan yararlanmalarını sağlamak (Kocaoluk, 2000).

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

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

İlköğretim okulları, ilk ve ortaokulların birleştirilerek organize edilmesinden meydana gelmiş sekiz yıllık ‘temel eğitim’ okullarıdır. 2842 sayılı yasa (1983) ile ‘temel eğitim’ kavramı yerine ‘ilköğretim kavramı’ getirilmiştir. 4306 sayılı yasa da (1997) ilköğretimin sekiz yıllık öğretim yapan okullardan oluştuğu, bitirenlere "ilköğretim" diploması verileceği kabul edilmiştir.

Sekiz yıllık ilköğretimin ilk beş yılı (6-12 yaş) temel eğitimin I. dönemi, son üç yılı ise (12-15 yaş), II. dönemi olarak nitelendirilir. Bu dönemdeki çocukların gelişim görevlerini bilmek, eğitimin ve rehberliğin amaçlarını bunların üzerine dayandırmak gereklidir (Yeşilyaprak, 2003)

Temel eğitim döneminin daha iyi anlaşılabilmesi için ilköğretim çağı çocuğunun özellikleri incelenebilir. Aşağıda araştırmanın konusunu oluşturan ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin gelişim özelliklerine yer verilmiştir. İnsan yaşamında 6-12

yaş uzmanlar tarafından çeşitli kaynaklarda okul çağı çocukluğu, son çocukluk, ikinci çocukluk dönemi gibi adlar almaktadır.

2.7.2. İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Gerekçesi ve Önemi

Ülkemizde ilk örgütlü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmeti 1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulunda kurulan Rehberlik Araştırma merkezi ile ilköğretim düzeyinde başlamıştır. Fakat daha sonra rehberlik çalışmalarına ortaöğretim düzeyinde ağırlık verildiği görülmektedir. Dünyada rehberlik kavramı açığa kavuşturulmuş rehberlik faaliyetleri de ‘meslek rehberliği’ anlamından çıkıp bireyin bütünlüğünü kapsayan daha geniş bir şekil almış; sadece problem kişileri değil bütün bireyleri hedef tutmuş; yalnız danışmanların yürüteceği bir görev değil bütün okul personeli ve velilerin katılacağı bir yardım faaliyeti haline gelmiştir (Kuzgun, 1992).

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

Değerler, tutumlar, alışkanlıklar gibi, kökü oldukça derinlerde olan yetişkin davranışları çok erken yaşlarda kazanılmakta olup, ileride değiştirilmesinde büyük güçlüklerle karşılaşmaktadır (Kuzgun, 2000).

Çocukluk döneminde okul yaşantıları sırasında kazanılan tutum ve davranışlar, tüm yaşantı boyunca yer alan öğrenme eğilimlerinin belirleyicileri olacaktır. İlköğretim yıllarında yardım ve teşvik öğrencilerde öğrenmeye yönelik bir güdülenme ve istendik bir tutumun oluşmasında yardımcı olur (Akman, 1992). Bu dönemde eğitsel rehberlik hizmetleriyle kazandırılacak zamanı iyi kullanma,

planlama, verimli ders çalışma gibi alışkanlıklar bireyin daha sonraki eğitim kademelerinde başarı düzeyini etkileyecektir (Yeşilyaprak, 2001).

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

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki rehberlik hizmetleri, ilköğretim öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenler tarafından bir ihtiyaç olarak algılanmaktadır (Erkan, 1997).

İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin gerekliliği 1974 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanununda vurgulanmıştır. Ancak somut olarak bu konuda girişimler son birkaç yılda 8 yıllık temel eğitime geçiş ile başlamıştır. Oysa A.B.D'de 1965'lerden itibaren ilköğretim düzeyinde bu hizmetlerin uygulanmaya başladığını, mesleki örgütler tarafından organize edilerek standartlarının daha 1968 yılında belirlendiğini görüyoruz (Akman, 1992).

Ülkemizde ise ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik ihtiyacı, uzmanlarca daha çok 1990'lı yıllarda dile getirilmeye başlanmıştır (Kuzgun, 1992).

İlköğretimde rehberliğe neden ihtiyaç duyulduğu, bu hizmetlerin önemi ve gerekçeleri konusunda aşağıdaki noktaların vurgulanmasında yarar vardır:

- Dünyaca kabul edilen gelişim kuramcıları (Örneğin Freud, Ericson, Piaget gibi) çocukluk döneminin önemine dikkat çekmektedirler. Bu dönemde sağlıklı ve uygun bir öğrenme ortamı yaratılması çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimi açısından olduğu kadar sosyal ve psikolojik gelişimi açısından son derece önemlidir (Yeşilyaprak, 2003).

- İlköğretim, bireyin tüm yaşamındaki eğitsel başarısını etkileyecek temel davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı yıllardır. Bu dönemde eğitsel rehberlik etkinlikleri içinde kazandırılacak zamanı iyi kullanma, planlama, verimli ders çalışma gibi alışkanlıklar bireyin sonraki eğitim kademelerindeki başarı düzeyini önemli ölçüde etkileyecektir (Yeşilyaprak, 2003).

- Bilindiği gibi 8 yıllık temel eğitim "yöneltme" eksenine oturtulmuştur. İlköğretim okulunu bitirdikten sonra hayata atılmak isteyenlerin, yetenek ve ilgilerine uygun bir işe; eğitime devam etmek isteyenlerin ise ortaöğretimde kendilerine uygun bir programa yönelmeleri gerekmektedir. Bu yöneltmenin yapılabilmesi rehberlik hizmetleri kapsamında mümkündür (Yeşilyaprak, 2003).

- Gerek yönlendirmenin isabetli olması, gerekse bireyin tüm olarak gelişimine yardım için ilköğretim süresince öğrencinin tanınması ve onun kendini tanıyıp kabul etmesi gereklidir. Bir bakıma ilköğretim süresince verilecek olan rehberlik hizmetlerinin amacı, öğrencilerin kendini tanımlarını sağlamaktır (Kuzgun, 1992).

- İlköğretim, öğrenciler arasında bireysel farkların çok görüldüğü bir eğitim düzeyidir. Bu farklar fiziksel, zihinsel, sosyal gelişim düzeylerinin ortalamaya göre geri ya da ileri olmasından kaynaklanabileceği gibi, ilgi, yetenek ve kapasite farklılıkları olabilir. Ayrıca özürlü öğrenciler olabilir. Sosyo-ekonomik düzey yönünden dezavantajlı gruplar olabilir. İşte bütün bunların göz önüne alınarak ilköğretimde çocuklara bireysel farklılıklara duyarlı uygun gelişim ortamlarının sağlanabilmesi için rehberlik hizmetlerine gereksinim vardır (Yeşilyaprak, 2003).

Özetle, çocuğun kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimi açısından ilköğretim döneminde rehberlik hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Kuşkusuz, temel eğitim zorunlu olduğu için bu dönemde sağlanan hizmetlerin ulaşabildiği hedef kitle de daha büyük olacaktır (Yeşilyaprak, 2003).

2.7.3. İlköğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Karakteristik Özellikleri

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

Çocuğun okula başladığı 6-7 yaşlarından, ilköğretim diploması aldığı 14-15 yaşlarına kadar olan gelişim dönemini kapsayan temel eğitim süreci rehberlik hizmetleri açısından çok iyi değerlendirilmesi gereken bir dönemdir (Yeşilyaprak, 2003).

İlköğretim sistemi, genel olarak ‘öğretmen merkezli’ bir uygulanmaya dayanmaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, diğer öğretim kademelerine göre daha yakın ve yoğundur. Çünkü ‘sınıf öğretmenliği’ esastır. Yani öğretmen, aynı öğrencilerle yıllarca bir aradadır. Kuşkusuz bu durum, ilköğretim düzeyindeki rehberlik hizmetlerinde "öğretmen"e en önemli görev ve sorumluluklar yüklenmesinin gerekçesini oluşturur. Öğretmen öğrencileri daha iyi tanıma ve gelişimlerini izleme olanağına sahiptir. Bu yüzden ilköğretim döneminde rehberlik hizmetlerinin de ‘öğretmen merkezli’ olarak yürütülmesi zorunludur (Kuzgun, 1992).

İlköğretimde öğrenciler, aynı sınıf arkadaşlarıyla yıllarca birlikte eğitim görürler. Sosyal ilişkilerin gelişimi, yakınlaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi toplumsal özelliklerin geliştirilmesi açısından sınıfta olumlu bir ortam yaratılması çok önemlidir. Üstelik ilköğretim, ortaöğretime göre daha az karmaşıktır. Daha küçük gruplarla etkileşime girmek mümkündür. Bu yüzden rehberlikte grup etkinlikleri yoğunluk kazanır (Yeşilyaprak, 2003).

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

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

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

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

İlköğretimde çocuğun gelişim özellikleri dikkate alındığında, sunulan rehberlik hizmetlerinin daha çok fiziksel aktivite ve oyuna dayandırılması gereklidir. Çünkü oyun çocuk için doğal ve spontan olarak kendini ifade edebileceği bir ortam, sözel olmayan bir iletişim aracıdır (Aydın, 1990).

İlköğretim düzeyinde verilecek rehberlik hizmetleri gelişimsel rehberlik anlayışına dayanmalıdır (Yeşilyaprak, 2001).

İlköğretim düzeyinde verilecek rehberlik hizmetleri sorunlu öğrenciye yardım, krize müdahale ya da problem durumlarına çözüm bulmak şeklinde düşünülen klasik rehberlik yaklaşımları yerine gelişimsel rehberlik yaklaşımına dayanmalıdır.

Bireylere verilecek rehberlik yardımının amacı da bu gelişim görevlerini başarıyla yerine getirmelerini kolaylaştırmak ve desteklemektir (Yeşilyaprak, 2003).

2.7.4. İlköğretimde Rehberliğin Temelleri

Gelişimsel anlayışa dayanan bir ilköğretim rehberlik programı felsefi temeller üzerine kurulmalıdır (Stone ve Bradle):

1. Çocuklar dahil tüm bireyler cinsiyeti, yaşı, ırkı, yeteneği, performansı ya da toplumsal statüsü ne olursa olsun değerli birer varlıktır. Her birey eşizdir. Rehberlik hizmetleri ayırım yapmaksızın tüm çocuklara gerekli yardımları sağlamayı amaçlamalıdır.
2. İlköğretimde rehberlik etkinliklerinin işlevi çocukların gelişimini desteklemek ve kolaylaştırmaktır.
3. Okulda rehberlik uzmanı/okul danışmanı varsa, okuldaki tüm personel ile özellikle de sınıf öğretmenleri ile yönetici ve veliler ile işbirliği içinde çalışmalıdır.
4. İlköğretim düzeyindeki öğrencilere verilecek rehberlik hizmetleri gelişim döneminin özellikleri ve farklılıklarından dolayı ergenlere ve yetişkinlere verilecek hizmetlerden farklı ve daha karmaşıktır.
5. İlköğretimdeki gelişimsel rehberlik hizmetleri, okuldaki eğitim-öğretim hizmetlerinin tamamlayıcısı ve bütünün bir parçasıdır.
6. Gelişimsel rehberlik programının hedefleri, okulun felsefesi ve misyonu, rehberliğin ilkeleri ve öğrencilerin ihtiyaçları üzerine temellendirilmelidir. Bu yüzden hedefler okuldan okula farklılık gösterebilir (Yumrutaş, 2006).

2.7.5. Öğretmenlerin İlköğretim Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Görevleri

Rehberlik hizmetlerinin ilkelerinden birinin de, öğrenci ile ilgili tüm kişilerin işbirliği ile yürütülmesi gereklidir. İşbirliği istenen bu kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Tüm öğretim kademelerinde geçerli olan bu ilke öğretmen öğrenci ilişkisinin daha yoğun ve uzun süreli olduğu, ayrıca öğrenciler için öğretmenin belki de en önemli otorite olduğu ilköğretim basamağında daha fazla önem kazanmaktadır. Elbette bu durum öğretmenlerin rehber öğretmenlerin görevlerini üstlenmeleri anlamına gelmez. Bireysel ya da grupla psikolojik danışma örneklerinde olduğu gibi bazı rehberlik hizmetleri sadece bu konuda eğitim almış uzmanlar tarafından

verilebilecektir. Ancak gerekli niteliklere sahip oldukları takdirde öğretmeninde yerine getirebilecekleri birçok rehberlik hizmeti söz konusudur. Bu hizmetlerden en önemlisi öğrencilerle sıcak ve olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulmasını sağlayacak olumlu bir iklim oluşturmaktır. Bu iklimin oluşturulduğu sınıftaki ortamın çeşitli özellikleri söz konusudur.

Ülkemizde öğretmenler rehberlik konusunda yeterince eğitim almamış olmalarına rağmen, mevcut öğretmenlik meslek bilgileri ile ve sağduyularını kullanarak, rehberlik hizmetlerine önemli katkılar yapabilirler. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Öğrencileri okula alıştıırma
2. Öğrenciyi tanıma
3. Bilgi verme
4. Özel sorunları olan öğrencilerle ilgilenme (Erkan, 2000; Kuzgun, 2000).

Öğretmenlerin bunun dışındaki okul rehberlik hizmetleriyle ilgili diğer görevleri aşağıda verilmiştir.

1. Okul rehberlik programının planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklere katılmak.
2. Okul rehberlik kuruluna katılmak.
3. Sınıfında rehberlik hizmetlerinde kullanabilecek materyali sağlamak.
4. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını ve bunların ne ölçüde karşılandığını belirlemek.
5. Çeşitli problemleri olan öğrencileri belirleyerek bunları rehberlik servisine sevk etmek.
6. Öğrencileri rehberlik hizmetlerinden yararlanmaları yönünde teşvik etmek.
7. Rehberlik hizmetleri ile ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine aktif olarak katılmak.
8. Her bir öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel güçleri ile desteğe özel ilgiye ya da dikkate ihtiyaç duyduğu alanları ve ilgili ulaşabildiği tüm bilgileri toplamak ve bunları kullanmak.
9. Gerek öğrencilere gerekse velilere yönelik olarak, okul rehberlik programında yer alan önleyici, geliştirici ve bilgi verici grup rehberliği etkinlikleri konusunda beceri ve deneyim kazanmak ve rehber öğretmenle işbirliği içinde bu etkinlikleri

yürütmek

Bunlara ek olarak öğretmenler okulda rehber öğretmen tarafından yürütülen tüm etkinliklerde onu desteklemeli, rehber öğretmenin yardımına ihtiyaç duyduğunda da, ondan bu yardımı isteme konusunda tereddüt göstermemelidir. Böyle bir işbirliği gerek öğretmenlerin gerekse rehberlik uzmanlarının okuldaki varlık sebepleri olan, öğrencilerin tüm yönleriyle gelişmeleri için çok büyük katkı sağlayacaktır (Erkan, 2000).

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

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

2. Rehberlik uzmanının öğretmenlere "müşavirlik" hizmeti yapmak üzere kullanılmasını benimseyen " öğretmen merkezli rehberlik programı" yoluyla bu hizmetlerin öğretmen tarafından yürütülmesini savunur (Yeşilyaprak, 1998; Kuzgun, 2000).

İlköğretim birinci kademede rehberlik hizmetlerinin yürütücüsü sınıf öğretmenidir. Uzun süre aynı öğrencilerle birlikte olması öğretmene öğrencilerinin değişik özelliklerini ve gelişim çizgilerini yakından tanıma olanağı sağlar. Eğitim sürecinde, öğrencinin tüm olarak gelişimi ve uyumu açısından öğretmenin etkin ve önemli bir işlevi vardır. Bu sebepten rehberlik çalışmalarında öğretmen anahtar konumundadır. Bu durum öğretmene rehberlik görevleri açısından önemli sorumluluklar yüklenmesinin temelinde yatar. Ülkemiz açısından diğer bir gerekçe ise okullarda bu hizmeti yürütecek yeterli uzmanın olmayışıdır. Bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde rehberlik çalışmalarının yürütülmesinde uzun yıllar ikinci görüşün benimsenmesini gerektirmektedir (Yeşilyaprak, 1998; Kuzgun, 2000).

Yeşilyaprak tarafından temel eğitimde sınıf öğretmeninden rehberlik açısından beklenen işlevler şöyle açıklanmıştır (Yeşilyaprak, 1998) :

1. Öğrenciyi dinleme ve nasihat etme rolü

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.8. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yumrutaş (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamaları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avrupa yakasındaki merkez ilçelerden seçilen ilköğretim okullarında görev yapan 207 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde ilköğretim öğretmenlerinin; ‘halen görev yaptığım okulda rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum.’, ‘öğrencilerime meslekleri tanıtıcı çalışmalar yapıyorum.' "halen görev yaptığım okulda eğitici kol faaliyetlerinin yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum.’ İfadelerine çoğunlukla katılmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin okullarında rehberlik ve eğitsel kol faaliyetlerinin yeterince etkili bir şekilde yürütüldüğünü düşünmedikleri ve mesleki rehberliğin ilköğretim birinci kademedeki önemini kavramadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin çoğunlukla katıldıklarını belirttikleri ifadelere ise şunlardır; ‘ilköğretim kurumlarında rehberlik çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağına inanıyorum.', "sınıf öğretmenlerinin rehberlikle ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum." "öğrenci dosyalarını düzenli olarak dolduruyorum.", "Öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum.", "öğrencilerimi eğitici kol faaliyetlerine katılmaya yönlendiriyorum.", "öğrencilerime verimli ders çalışma yolları hakkında bilgi veriyorum.", "duygusal sorunları olan öğrencilerime nasıl davranılacağını biliyorum.’, ‘hafif sorunları olan öğrencilerle daha ağır sorunları olan öğrencileri ayırt edebiliyorum.’, ‘öğrencilerle nasıl etkili iletişim kurulacağını biliyorum.", "öğrencilere serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirme yollarını öğretiyorum.", "düzenli veli toplantıları yapıyorum.", "velilerle gerektiğinde bireysel görüşmeler yapıyorum, eğitim, iletişim, rehberlik, verimli çalışma, psikolojik sorunlar vb. konularda velilere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapıyorum.’ Elde edilen verilere göre öğretmenler ilköğretimde rehberlik çalışmalarının yararlı olacağına inanmaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev ve sorumluluklarının çoğunu yerine getirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Boran (2003) İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik görevleriyle İlgili Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avrupa yakasındaki 12 ilköğretim okulunda görev yapan 142'si kadın, 100'ü erkek olmak üzere toplam 242 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin; "Halen görev yaptığım okulda rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum.", "Öğrencilerime meslekleri tanıtıcı çalışmalar yapıyorum.", "Halen görev yaptığım okulda eğitici kol faaliyetlerinin yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum." ifadelerine çoğunlukla katılmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin okullarında rehberlik ve eğitsel kol faaliyetlerinin yeterince etkili bir şekilde yürütüldüğünü düşünmedikleri ve mesleki rehberliğin ilköğretim birinci kademedeki önemini kavramadıkları görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla katıldıklarını belirttikleri ifadeler ise şunlardır; "İlköğretim kurumlarında rehberlik çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağına inanıyorum.", "Sınıf öğretmenlerinin rehberlikle ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum, "Öğrenci dosyalarını düzenli olarak dolduruyorum.", "Öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum.", "Öğrencilerimi eğitici kol faaliyetlerine katılmaya yönlendiriyorum.", "Öğrencilerime verimli ders çalışma yolları hakkında bilgi veriyorum.", "Duygusal sorunları olan öğrencilere nasıl davranılacağını biliyorum.", "Hafif sorunları olan öğrencilerle daha ağır sorunları olan öğrencileri ayırt edebiliyorum.", "Öğrencilerle nasıl etkili iletişim kurulacağını biliyorum.", "Öğrencilerime serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirme yollarını öğretiyorum.", "Düzenli veli toplantıları yapıyorum.", "Velilerle gerektiğinde bireysel görüşmeler yapıyorum, eğitim, iletişim, rehberlik, verimli çalışma, psikolojik sorunlar vb. konularında velilere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapıyorum." Elde edilen verilere göre sınıf öğretmenleri ilköğretim birinci kademedeki rehberlik çalışmalarının yararlı olacağına inanmaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev ve sorumluluklarının çoğunu yerine getirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Bozkurt (1998) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti sınıf öğretmenlerinin ilkokul rehberlik uzmanının görevleri konusunda bilinçlilik düzeyleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 168 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı görüşleri dikkate alındığında; "sınav zamanlarında gözcülük yapma; okul binasını, okul yönetimini, kurallarını ve ders dışı etkinlikleri tanıtmaya çalışmaları yapma; okul yöneticilerine, okulun işleriyle ilgili olarak ihtiyaç duyduğu konularda yardımcı olma; teneffüslerde öğrencilerini itişip kakışmasını önlemek amacıyla nöbet tutma; öğrenmede sınıfın gerisinde kalan öğrencileri rehberlik servisine alarak sınıfın ahengini koruma; çocuğun ruh sağlığını direkt ilgilendiren anne-baba anlaşmazlıklarını çözümüleme, gerektiğinde aile terapisi yapma; okulun eğitim-öğretim işlerinin aksamaması için gerektiğinde boş geçen derslere girme" dışındaki maddelerde tanımlanan işleri rehberlik uzmanının görevleri arasında görmektedirler.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile "öğrenciyi tanımaya yönelik gerekli dokümanları hazırlamalı ve öğrencilere uygulamalıdır", "öğrencilerin toplu dosya kayıtlarını tutmalıdır", "okul binasını, okul yönetimini, kurallarını ve ders dışı etkinlikleri tanıtmaya çalışması yapmalıdır", "sınıf içi rehberlik çalışmalarında öğretmenlere bilgi vermeli ve yardım etmelidir", "çevrede psikolojik danışma ve rehberlik yardımı veren başka kuruluşları tanımalı ve gerektiğinde öğrenci göndermelidir" ifadelerine katılma dereceleri arasında; yine sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumları ile "öğretmenlere, çocukların bazı problemlerinin farkına varma ve anlamada yardımcı olmalıdır" ifadesine katılma derecesi arasında manidar ilişkiler saptanmıştır.

Abaş (1987) okullarında rehber öğretmeni bulunmayan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya il ve ilçe merkezin rehber öğretmeni bulunmayan 7 genel lisedeki 166 sınıf rehber öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma da elde edilen veriler değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına ilişkin hazırladıkları yıllık çalışma programlarında, "Rehberlik Hizmetleri İl Çerçeve Programı" esas alınmaktadır. Hazırlanan

yıllık çalışma programları Rehberlik Hizmetleri İl Çerçeve Programından ya aynen alınmış ya da üzerinde ufak bazı değişikliklere gidilmiştir. Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik uygulamalarını planlı olarak yürütmemektedir. En azından kağıt üzerinde herhangi bir planları bulunmamaktadır.

2. Sınıf rehber öğretmenleri genellikle öğrencileri tanıma çabası içerisinde görölmektedir. Bu amaçla rehberlik hizmetlerinde yararlanılan pek çok öğrenci tanıma tekniğini kullanmaktadırlar. Ancak, bu teknikleri kullanma ve sonuçlarından yararlanmada çeşitli güçlükler çekilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu alandaki eğitim eksikliklerinden kaynaklanmaktadır.

3. Sınıf rehber öğretmenlerin problemli öğrencileri doğrudan tespit edemedikleri görölmektedir. Ancak genellikle problemi başka yollardan tespit edilen öğrencilerle görüşme yapmaktadırlar. Ancak, öğrenciden problemle ilgili bilgi edinmekte güçlük çektikleri görölmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerinde yeterli güven ortamını sağlayamamalarından kaynaklanabilmektedir.

4. Sınıf "rehber öğretmenlerin, problemli öğrencilerin problemini çözmede çoğunlukla okul yönetimi, diğer öğretmenler ve öğrenci aileleri ile işbirliği çabası içerisinde oldukları görölmektedir. Ancak bu işbirliği çabaları genellikle sonuçsuz kalmaktadır. Bu durum okullarda okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenci aileleri arasındaki ilişkilerin kopukluğundan kaynaklanabilmektedir.

5. Sınıf rehber öğretmenleri gerek sosyal ilişkileri zayıf, olan öğrenciler, gerekse diğer öğrenciler için eğitici çalışmalarda etkin görevler almalarını sağlama çabası içindedirler. Ancak süre yetersizliği ve öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle yeterince etkili olamadıkları anlaşılmaktadır.

6. Sınıf rehber öğretmenleri genellikle öğrencilerin üst öğrenim ve meslek seçimlerinde yardımcı olmaktadır. Ancak seçmeli ders almalarında yardımcı olamamaktadırlar. Bunda okullarda seçmeli ders sayısının az olması etken olmaktadır. Sınıf rehber öğretmenlerin öğrencilerin ders, üst öğrenim ve meslek seçimine yardımcı olmada sorunları vardır. Bu

durumun başta gelen nedenlerinden birisi de bu konuya ilişkin yeterli yazılı kaynağın bulunmamasıdır.

Sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik uygulamalarındaki çalışmaları zaman zaman öğrenciler tarafından karşılıksız bırakılmaktadır. Öğrencilerin rehberlik hizmetleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve çekimser davrandıkları görülmektedir. Bu konuda radyo televizyon, gazete gibi kitle iletişim araçlarında rehberlik konusuna yeterince önem verilmemesi de etken olmaktadır.

Esmer (1985)'in araştırmasında da okul danışmanı sayısının yetersizliği okullardaki rehberlik hizmetlerinin amacına ulaşamama nedenlerinden biri olarak vurgulanmaktadır.

Okullarımızda çok fazla sayıdaki öğrenci grubuna hizmet sunmak için yalnızca bir okul danışmanının görevlendirildiği düşünülürse; okul danışmanı sayısının artırılmasının zorunluluk haline geldiği anlaşılabacaktır, öğretmen ve yöneticiler de bu zorunluluğun bilincindedir.

Yine, okul danışmanından güler yüzlülük, hoşgörü ve güven verici olma gibi kişisel niteliklerin beklenmesi de bu hizmetlerin kabul gördüğünü ancak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ihtiyacını yansıtmaktadır. Ayrıca, bu beklentiler, danışman yetiştiren kurumların (üniversitelerin) okul danışmanlarının seçilmesinde başarı yanında başka kişilik özelliklerinin de dikkate alınması veya bu kişilik özelliklerinin eğitim süresince kazandırılması gerekliliğini düşündürmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin elde edildiği evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin gerekli açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim okullarındaki sınıf danışmanlarının yaptıkları danışmanlık sırasında karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik olduğundan tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme yapmaksızın olduğu gibi betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1999).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Beykoz ilçesindeki psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim okullarındaki sınıf danışmanları oluşturmaktadır.

Araştırmada bu kapsamda İstanbul ili Beykoz ilçesindeki bütün psikolojik danışmanı olmayan 16 tane ilköğretim okulluna ulaşılarak 111 tane sınıf danışmanına anket dağıtılmış ve uygulatılarak geri alınmıştır.

Araştırma grubundaki sınıf danışmanlarının cinsiyet ve mezuniyet durumuna göre dağılımı aşağıda görülmektedir;

Tablo 3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	55	49,5
Kız	56	50,5
Toplam	111	100,0

Ankete katılan 111 sınıf öğretmenin 55'ini erkek 56'sını kadın oluşturmaktadır.

Tablo 3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyete Göre Dağılımı

Mezuniyet	f	%
Eğitim Fakültesi	58	52,8
Fen edebiyat	25	22,7
Yüksekokul	27	24,5
Toplam	110	100,0

Ankete katılan 111 sınıf öğretmenin 58'i Eğitim Fakültesi, 25'i Fen-Edebiyat, 27'si Yüksekokul mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştı. Araştırmanın anketini oluşturmak için psikolojik danışmanı olmayan bir okul seçildi. Bu okuldaki sınıf danışmanlarına yaptıkları danışmanlıkta karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili 7 tane soru soruldu ve verdikleri cevaplardan araştırmanın anketi oluşturuldu. Anket, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm'de ilköğretim sınıf danışmanlarının kişisel özellikleri ile ilgili bilgileri belirlemeye yönelik 9 soru; II. Bölüm'de ise rehberlik çalışmaları ile ilgili görüş ve sorunları belirlemeye yönelik 30 soru yer almaktadır. Anketin cevap kâğıdı, " Tamamen Katılıyorum ", "Katılıyorum", " Az Katılıyorum " ve " Hiç Katılmıyorum " ifadelerinin bulunduğu dörtlü derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Sınıf Danışmanlarının gönüllülük esasına dayalı olarak katılımı sağlanmıştır. Uygulamanın yapıldığı her sınıf danışmanına araştırmanın genel olarak amacı ve veri toplama araçlarının cevaplanmasına ilişkin kısa açıklamalar yapılmış ve sınıf danışmanlarının uygulamayla ilgili sorduğu sorular yanıtlanmıştır. Sınıf Danışmanlarının kendi gerçek durumlarını olduğu gibi yansıtmaları için kimlik bilgisine gerek olmadığı, sonuçların bireysel değil toplu olarak değerlendirileceği özellikle vurgulanmıştır.

Anketler araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır. Uygulamalar 2006-2007 öğretim yılı, mayıs ve haziran ayları içinde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada, sınıf danışmanlarından elde edilen demografik özellikleri betimsel istatistiksel analizler kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde aşağıdaki istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. Sınıf danışmanlarının rehberlikle ilgili görüş ve sorunlarını belirlemek amacıyla frekans ve yüzdelik hesaplamaları,
2. Sınıf danışmanlarının rehberlikle ilgili karşılaştıkları sorunlar cinsiyet, yaş, kıdem yılları, rehberlik dersi alma, rehberlikle ilgili kursa katılma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,
3. Sınıf danışmanlarının rehberlikle ilgili karşılaştıkları sorunların mezuniyet ve çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 15.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar 0.05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri

ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan sınıf danışmanlarının demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, kıdem yılı, mezuniyet durumu, girdiği ders saati sayısı, daha önceden rehberlik dersi alma durumu, sınıf danışmanlığını kaç yıl yaptığı, rehberlik ile ilgili kursa katılma durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları sonra ankete verilen cevapların aritmetik ortalaması ve cinsiyet, yaş, kıdem yılları, rehberlik dersi alma, rehberlikle ilgili kursa katılma durumlarına göre anketin genelinin T Testi sonuçları; mezuniyet durumu ve çalışma süresine göre Anova Testi sonuçları çıkarılarak tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin f ve %Değerleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	55	49,5
Kız	56	50,5
Toplam	111	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, araştırma grubunun 55'i (% 49,5) erkek, 56'sı (%50,5) ise kızdır.

Tablo 4.2. Yaş Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Yaş	f	%
21/30arası	57	51,4
31 ve üzeri	54	48,6
Toplam	111	100,0

Tabloda sunulduğu üzere, araştırma gurubunun 57'si (% 51,4) 21-30 yaş grubunda, 54'ü (% 48,6) 31 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 4.3. Kıdem Yılı Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Kıdem	f	%
8. derece ve üzeri	40	36,0
7. derece ve altı	71	64,0
Toplam	111	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, araştırma grubunun 40'ı (% 36,0) 8. derece ve üzerinde, 71'i (% 64,0) 7. Derece ve altında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Mezuniyet	f	%
Eğitim Fakültesi	58	52,8
Fen edebiyat	25	22,7
Diğer fakülte	27	24,5
Toplam	110	100,0

Tabloda sunulduğu üzere, araştırma gurubunun 58'i (% 52,8) Eğitim fakültesi mezunu, 25'i (% 22,7) Fen-Edebiyat fakültesi mezunu, 27'si (% 24,5) diğer fakülte mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Girdiği Ders Saati Sayısı Değişkeni İçin f ve % Değerleri

Ders saati	f	%
1 ile 25 saat arası	34	32,4
25 saat ve üstü	71	67,6
Toplam	105	100,0

Tabloda sunulduğu üzere, araştırma gurubunun 34'ü (% 32,4) 1 ile 25 saat arası, 71'i (% 67,6) 25 saat ve üzeri derse girmektedir.

Tablo 4.6. Daha Önceden Rehberlik Dersi Alma Durumu Değişkeni İçin *f* ve % Değerleri

Rehberlik dersi alma	f	%
Evet	81	73,0
Hayır	30	27,0
Toplam	111	100,0

Tabloda sunulduğu üzere, araştırma grubunun 81'i (% 73,0) daha önceden rehberlik dersi aldığı, 30'u (% 27,0) daha önceden rehberlik dersi almadığı görülmektedir.

Tablo 4.7. Sınıf Danışmanlığını Kaç Yıl Yaptığı Değişkeni İçin *f* ve % Değerleri

Sınıf danışmanlığı yılı	f	%
1-5yıl arası	44	42,3
6-10yıl arası	47	45,2
11 ve üstü	13	12,5
Toplam	104	100,0

Tabloda sunulduğu üzere, araştırma grubunun 44'ü (% 42,3) 1-5 yıl arası, 47'si (% 45,2) 6-10 yıl arası, 13'ü (% 12,5) 11 ve üstü sınıf danışmanlığı yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.8. Rehberlikle İlgili Kursa Katılma Durumu Değişkeni İçin *f* ve % Değerleri

Rehberlikle İlgili Kursa Katılma	f	%
Evet	71	64,0
Hayır	40	36,0
Toplam	111	100,0

Tabloda sunulduğu üzere, araştırma grubunun 71'i (% 64,0) Rehberlik ile ilgili kursa katıldığı, 40'ı (% 36,0) Rehberlik ile ilgili kursa katılmadığı görülmektedir.

4.2. Araştırma Anketine Verilen Cevapların Aritmetik Ortalaması Sonuçları

Anketin ikinci kısmında verilen cevapların aritmetik ortalamaları; 1-1,74 Hiç Katılmıyorum, 1,75-2,49 Az Katılıyorum, 2,50-3,24 Katılıyorum, 3,25-4 Tamamen Katılıyorum düzeyi baz alınarak aşağıda tablo halinde sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 4.9. Anketin İkinci Kısımında Yer Alan Sorulara Verilen Cevapların Aritmetik Ortalamaları

Sorular		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Cevapsız		X	SS	Düzye
1	f	4	23	55	29		111	2,9820	,78604	Katılıyorum
	%	3,6	20,7	49,5	26,1		100,0			
2	f	1	26	51	33		111	3,0450	,75543	Katılıyorum
	%	,9	23,4	45,9	29,7		100,0			
3	f		15	53	43		111	3,2523	,68049	Tamamen Katılıyorum
	%		13,5	47,7	38,7		100,0			
4	f	2	11	52	45	1	111	3,2727	,71561	Tamamen Katılıyorum
	%	1,8	9,9	46,8	40,5	,9	100,0			
5	f	6	40	38	27		111	2,7748	,88096	Katılıyorum
	%	5,4	36,0	34,2	24,3		100,0			
6	f	22	56	27	5	1	111	2,1364	,78375	Az Katılıyorum
	%	19,8	50,5	24,3	4,5	,9	100,0			
7	f	1	1	24	85		111	3,7387	,51719	Tamamen Katılıyorum
	%	,9	,9	21,6	76,6		100,0			
8	f		6	54	51		111	3,4054	,59358	Tamamen Katılıyorum
	%		5,4	48,6	45,9		100,0			
9	f	5	48	44	14		111	2,6036	,76609	Katılıyorum
	%	4,5	43,2	39,6	12,6		100,0			
10	f	1	3	36	70	1	111	3,5909	,59502	Tamamen Katılıyorum
	%	,9	2,7	32,4	63,1	,9	100,0			
11	f	1	5	54	51		111	3,3964	,62201	Tamamen Katılıyorum
	%	,9	4,5	48,6	45,9		100,0			

Sorular		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Cevapsız		X	SS	Düzye
12	f	5	9	59	38		111	3,1712	,76127	Katılıyorum
	%	4,5	8,1	53,2	34,2		100,0			
13	f	2	4	25	80		111	3,6486	,64171	Tamamen Katılıyorum
	%	1,8	3,6	22,5	72,1		100,0			
14	f	1	1	15	94		111	3,8198	,47094	Tamamen Katılıyorum
	%	,9	,9	13,5	84,7		100,0			
15	f	1	2	14	94		111	3,8108	,49568	Tamamen Katılıyorum
	%	,9	1,8	12,6	84,7		100,0			
16	f	1	2	27	81		111	3,6937	,55256	Tamamen Katılıyorum
	%	,9	1,8	24,3	73,0		100,0			
17	f	1	1	31	77	1	111	3,6727	,54367	Tamamen Katılıyorum
	%	,9	,9	27,9	69,4	,9	100,0			
18	f	3	33	55	20		111	2,8288	,74923	Katılıyorum
	%	2,7	29,7	49,5	18,0		100,0			
19	f		5	67	39		111	3,3063	,55256	Tamamen Katılıyorum
	%		4,5	60,4	35,1		100,0			
20	f	37	44	19	11		111	2,0360	,95278	Az Katılıyorum
	%	33,3	39,6	17,1	9,9		100,0			
21	f	5	47	50	8	1	111	2,5545	,69844	Katılıyorum
	%	4,5	42,3	45,0	7,2	,9	100,0			
22	f		24	59	28		111	3,0360	,68660	Katılıyorum
	%		21,6	53,2	25,2		100,0			
23	f		1	65	45		111	3,3964	,50953	Tamamen Katılıyorum
	%		,9	58,6	40,5		100,0			
24	f		14	57	40	-	111	3,2342	,65996	Katılıyorum
	%		12,6	51,4	36,0	-	100,0			
25	f		23	68	20	-	111	2,9730	,62464	Katılıyorum
	%		20,7	61,3	18,0		100,0			
26	f	1	37	58	15		111	2,7838	,67964	Katılıyorum
	%	,9	33,3	52,3	13,5		100,0			
27	f		11	62	38		111	3,2432	,62109	Katılıyorum
	%		9,9	55,9	34,2		100,0			
28	f		3	53	55		111	3,4685	,55301	Tamamen Katılıyorum
	%		2,7	47,7	49,5		100,0			

Sorular		Katılmıyor	Az Katılıyor	Katılıyor	Tamamen Katılıyor	Cevapsız		X	SS	Düzy
29	f	38	54	14	5		111	1,8739	,79906	Az Katılıyorum
	%	34,2	48,6	12,6	4,5		100,0			
30	f	13	54	35	9		111	2,3604	,79536	Az Katılıyorum
	%	11,7	48,6	31,5	8,1		100,0			

Tabloda sunulduğu üzere ankete verilen cevapların aritmetik ortalaması şöyledir;

1. Sorunun (Müdür Sınıf Danışmanlığı için destek sağlar.) aritmetik ortalaması $X=2,98$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
2. Sorunun (Müdür Yardımcıları Sınıf Danışmanlığı için destek sağlar.) aritmetik ortalaması $X=3,04$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
3. Sorunun (Branş öğretmenleri öğrencilerine rehberlik yapar.) aritmetik ortalaması $X=3,25$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
4. Sorunun (Branş öğretmenleri sınıf danışmanı öğretmenle işbirliği yapar.) aritmetik ortalaması $X=3,27$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
5. Sorunun (Sorun olduğunda veli çağrılınca okula gelir.) aritmetik ortalaması $X=2,77$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
6. Sorunun (Sorun olduğunda diğer veliler ekonomik yardım yapar.) aritmetik ortalaması $X=2,13$ düzeyinde olup Az Katılıyorumdur.
7. Sorunun (Öğrencilerle görüşmek için ayrı bir oda olması iyi olur.) aritmetik ortalaması $X=3,73$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
8. Sorunun (Öğrenci sorunlarını onlarla konuşarak çözerim.) aritmetik ortalaması $X=3,40$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
9. Sorunun (Sınıf Danışman öğretmenleri yeterli birikime sahiptir.) aritmetik ortalaması $X=2,60$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
10. Sorunun (Sınıf Danışman öğretmenlerine danışmanlık için Rehberlik Araştırma Merkezleri destek olmalıdır.) aritmetik ortalaması $X=3,59$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
11. Sorunun (Sınıf Danışmanlığının mesleki ilerlemede katkısı olmalıdır.) aritmetik ortalaması $X=3,39$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.

12. Sorunun (Sınıf Danışmanları okulun sosyal yardım bütçesini kullanabilmeli.) aritmetik ortalaması $X=3,17$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
13. Sorunun (Sınıf öğrenci sayıları istendik sayıda olmalıdır.) aritmetik ortalaması $X=3,64$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
14. Sorunun (Her okulda bir rehber öğretmeni olmalıdır.) aritmetik ortalaması $X=3,81$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
15. Sorunun (Teknolojik imkanlar ve diğer gerekli araçlar olmalıdır.) aritmetik ortalaması $X=3,81$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
16. Sorunun (Sınıf Danışmanlığı daha özverili olmayı gerektirir.) aritmetik ortalaması $X=3,69$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
17. Sorunun (Sınıf Danışmanlarına anketlerin uygulanması ve yorumlanmasında uzmanlarca destek olunmalıdır.) aritmetik ortalaması $X=3,67$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
18. Sorunun (Sınıf Danışmanları öğrencilerle yeterli sosyal etkinlik yapar.) aritmetik ortalaması $X=2,82$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
19. Sorunun (Öğrencilere kendimi rahatlıkla kabul ettiririm.) aritmetik ortalaması $X=3,30$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
20. Sorunun (Sınıf Danışmanlarına yeterli maddi imkanlar sağlanmıştır.) aritmetik ortalaması $X=2,03$ düzeyinde olup Az Katılıyorumdur.
21. Sorunun (Her öğrenciye yeterli zamanı ayırıyorum.) aritmetik ortalaması $X=2,55$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
22. Sorunun (Öğrenciler bana kendisini çok rahatlıkla tanıtabilirler.) aritmetik ortalaması $X=3,03$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
23. Sorunun (Öğrenciler bana güvenir.) aritmetik ortalaması $X=3,39$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
24. Sorunun (Öğrenciler sorunlarını benimle çok rahat paylaşabilir.) aritmetik ortalaması $X=3,23$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
25. Sorunun (Öğrencilerle ilgili sorunlarda çözüm yollarını çok rahat bulabilirim.) aritmetik ortalaması $X=2,970$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
26. Sorunun (Ailevi sorunlarda da öğrenciye yardımcı olabilirim.) aritmetik ortalaması $X=2,78$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.

27. Sorunun (Öğrencilerle aramda belirli sınırlar olmalıdır.) aritmetik ortalaması $X=3,24$ düzeyinde olup Katılıyorumdur.
28. Sorunun (Öğrenciler onlara yakın olduğumu ve iyi niyetli olduğumu hisseder.) aritmetik ortalaması $X=3,46$ düzeyinde olup Tamamen Katılıyorumdur.
29. Sorunun (Sınıf Danışmanlığını daha iyi yapmak için şu anki sistem yeterlidir.) aritmetik ortalaması $X=1,87$ düzeyinde olup Az Katılıyorumdur.
30. Sorunun (Sınıf Danışmanlığının yönetmeliklerde belirlenen görev sorumlulukları yeterince somut ve açıktır.) aritmetik ortalaması $X=2,36$ düzeyinde olup Az Katılıyorumdur.
- Şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir.

4.3. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Cinsiyet, Yaş, Kıdem Yılları, Rehberlik Dersi Alma, Rehberlikle İlgili Kursa Katılma Durumlarına Göre Anketin t Testi Sonuçları

Tablo 4.10. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sorular	Cinsiyet	N	X	SS	t	Sd	p
Soru 1	Erkek	55	3,05	,77	,96	109	,33
	Kız	56	2,91	,79			
Soru 2	Erkek	55	3,09	,79	,63	109	,52
	Kız	56	3,00	,71			
Soru 3	Erkek	55	3,18	,69	1,08	109	,28
	Kız	56	3,32	,66			
Soru 4	Erkek	55	3,18	,79	1,33	108	,18
	Kız	55	3,36	,61			
Soru 5	Erkek	55	2,54	,85	2,80	109	,00
	Kız	56	3,00	,85			
Soru 6	Erkek	55	1,96	,79	2,35	108	,02
	Kız	55	2,30	,74			
Soru 7	Erkek	55	3,69	,50	,96	109	,33
	Kız	56	3,78	,52			

Sorular	Cinsiyet	N	X	SS	t	Sd	p
Soru 8	Erkek	55	3,34	,61	1,05	109	,29
	Kız	56	3,46	,57			
Soru 9	Erkek	55	2,52	,74	1,04	109	,30
	Kız	56	2,67	,78			
Soru 10	Erkek	54	3,62	,55	,66	108	,50
	Kız	56	3,55	,63			
Soru 11	Erkek	55	3,45	,57	,97	109	,33
	Kız	56	3,33	,66			
Soru 12	Erkek	55	3,18	,77	,14	109	,88
	Kız	56	3,16	,75			
Soru 13	Erkek	55	3,63	,67	,19	109	,84
	Kız	56	3,66	,61			
Soru 14	Erkek	55	3,80	,44	,43	109	,66
	Kız	56	3,83	,49			
Soru 15	Erkek	55	3,81	,43	,15	109	,87
	Kız	56	3,80	,55			
Soru 16	Erkek	55	3,67	,61	,39	109	,69
	Kız	56	3,71	,49			
Soru 17	Erkek	55	3,60	,53	1,40	108	,16
	Kız	55	3,74	,55			
Soru 18	Erkek	55	2,80	,80	,40	109	,69
	Kız	56	2,85	,69			
Soru 19	Erkek	55	3,27	,52	,63	109	,52
	Kız	56	3,33	,58			
Soru 20	Erkek	55	2,18	,94	1,60	109	,11
	Kız	56	1,89	,94			
Soru 21	Erkek	54	2,50	,77	,80	108	,42
	Kız	56	2,60	,62			
Soru 22	Erkek	55	2,94	,67	1,38	109	,16
	Kız	56	3,12	,68			
Soru 23	Erkek	55	3,36	,52	,67	109	,50
	Kız	56	3,42	,49			
Soru 24	Erkek	55	3,21	,68	,25	109	,80
	Kız	56	3,25	,63			
Soru 25	Erkek	55	2,92	,57	,76	109	,44
	Kız	56	3,01	,67			
Soru 26	Erkek	55	2,74	,67	,58	109	,55
	Kız	56	2,82	,69			
Soru 27	Erkek	55	3,29	,59	,80	109	,42
	Kız	56	3,19	,64			

Sorular	Cinsiyet	N	X	SS	t	Sd	p
Soru 28	Erkek	55	3,34	,55	2,37	109	,020
	Kız	56	3,58	,53			
Soru 29	Erkek	55	1,94	,86	,93	109	,35
	Kız	56	1,80	,72			
Soru 30	Erkek	55	2,40	,73	,51	109	,60
	Kız	56	2,32	,85			

Tabloda görüldüğü gibi, anketten alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda;

I. 5.Sorudan (**Sorun olduğunda veli çağrılınca okula gelir.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,80$; $p<.05$).

II. 6.Sorudan (**Sorun olduğunda diğer veliler ekonomik yardım yapar.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,35$; $p<.05$).

III. 28. Sorudan (**Öğrenciler onlara yakın olduğumu ve iyi niyetli olduğumu hisseder.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,37$; $p<.05$).

Diğer anket sorularıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.11. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sorular	Yaş durumu	N	X	SS	t	sd	p
Soru 1	21/30arası	57	3,00	,77	,24	109	,80
	31 ve üzeri	54	2,96	,80			
Soru 2	21/30arası	57	3,01	,74	,39	109	,69
	31 ve üzeri	54	3,07	,77			
Soru 3	21/30arası	57	3,19	,69	,94	109	,34
	31 ve üzeri	54	3,31	,66			
Soru 4	21/30arası	56	3,28	,70	,19	108	,84
	31 ve üzeri	54	3,25	,73			

Sorular	Yaş durumu	N	X	SS	t	sd	p
Soru 5	21/30arası	57	2,82	,88	,61	109	,54
	31 ve üzeri	54	2,72	,87			
Soru 6	21/30arası	56	2,12	,81	,15	108	,87
	31 ve üzeri	54	2,14	,76			
Soru 7	21/30arası	57	3,75	,54	,32	109	,74
	31 ve üzeri	54	3,72	,49			
Soru 8	21/30arası	57	3,50	,60	1,90	109	,05
	31 ve üzeri	54	3,29	,57			
Soru 9	21/30arası	57	2,54	,80	,84	109	,40
	31 ve üzeri	54	2,66	,72			
Soru 10	21/30arası	57	3,63	,61	,74	108	,46
	31 ve üzeri	53	3,54	,57			
Soru 11	21/30arası	57	3,35	,71	,79	109	,43
	31 ve üzeri	54	3,44	,50			
Soru 12	21/30arası	57	3,14	,78	,43	109	,66
	31 ve üzeri	54	3,20	,73			
Soru 13	21/30arası	57	3,80	,51	2,75	109	,00
	31 ve üzeri	54	3,48	,72			
Soru 14	21/30arası	57	3,87	,46	1,32	109	,18
	31 ve üzeri	54	3,75	,47			
Soru 15	21/30arası	57	3,80	,54	,08	109	,93
	31 ve üzeri	54	3,81	,43			
Soru 16	21/30arası	57	3,77	,46	1,54	109	,12
	31 ve üzeri	54	3,61	,62			
Soru 17	21/30arası	56	3,69	,56	,46	108	,64
	31 ve üzeri	54	3,64	,51			
Soru 18	21/30arası	57	2,75	,76	1,07	109	,28
	31 ve üzeri	54	2,90	,73			
Soru 19	21/30arası	57	3,35	,58	,87	109	,38
	31 ve üzeri	54	3,25	,52			
Soru 20	21/30arası	57	1,98	,97	,60	109	,54
	31 ve üzeri	54	2,09	,93			
Soru 21	21/30arası	57	2,63	,72	1,20	108	,23
	31 ve üzeri	53	2,47	,66			
Soru 22	21/30arası	57	3,01	,74	,29	109	,77
	31 ve üzeri	54	3,05	,62			
Soru 23	21/30arası	57	3,45	,50	1,27	109	,20
	31 ve üzeri	54	3,33	,51			
Soru 24	21/30arası	57	3,36	,61	2,24	109	,02
	31 ve üzeri	54	3,09	,68			

Sorular	Yaş durumu	N	X	SS	t	sd	p
Soru 25	21/30arası	57	2,98	,64	,16	109	,87
	31 ve üzeri	54	2,96	,61			
Soru 26	21/30arası	57	2,71	,72	1,02	109	,30
	31 ve üzeri	54	2,85	,62			
Soru 27	21/30arası	57	3,24	,66	,04	109	,96
	31 ve üzeri	54	3,24	,58			
Soru 28	21/30arası	57	3,49	,53	,44	109	,65
	31 ve üzeri	54	3,44	,57			
Soru 29	21/30arası	57	1,80	,81	,90	109	,36
	31 ve üzeri	54	1,94	,78			
Soru 30	21/30arası	57	2,29	,82	,84	109	,40
	31 ve üzeri	54	2,42	,76			

Tabloda görüldüğü gibi, anketten alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda;

I. 13.Sorudan (**Sınıf öğrenci sayıları istendik sayıda olmalıdır.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,75$; $p<.05$).

II. 24.Sorudan (**Öğrenciler sorunlarını benimle çok rahat paylaşabilir.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,24$; $p<.05$).

Diğer anket sorularıyla yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.12. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sorular	Kıdem durumu	N	X	SS	t	sd	p
Soru 1	8. derece ve üzeri	40	3,05	,71	,68	109	,49
	7. derece ve altı	71	2,94	,82			
Soru 2	8. derece ve üzeri	40	3,05	,78	,05	109	,95
	7. derece ve altı	71	3,04	,74			
Soru 3	8. derece ve üzeri	40	3,20	,68	,60	109	,54
	7. derece ve altı	71	3,28	,67			

Sorular	Kıdem durumu	N	X	SS	t	sd	p
Soru 4	8. derece ve üzeri	39	3,30	,69	,37	108	,70
	7. derece ve altı	71	3,25	,73			
Soru 5	8. derece ve üzeri	40	2,82	,87	,44	109	,65
	7. derece ve altı	71	2,74	,88			
Soru 6	8. derece ve üzeri	40	2,20	,82	,64	108	,52
	7. derece ve altı	70	2,10	,76			
Soru 7	8. derece ve üzeri	40	3,77	,57	,55	109	,58
	7. derece ve altı	71	3,71	,48			
Soru 8	8. derece ve üzeri	40	3,60	,59	2,66	109	,00
	7. derece ve altı	71	3,29	,57			
Soru 9	8. derece ve üzeri	40	2,60	,81	,03	109	,97
	7. derece ve altı	71	2,60	,74			
Soru 10	8. derece ve üzeri	39	3,61	,63	,31	108	,75
	7. derece ve altı	71	3,57	,57			
Soru 11	8. derece ve üzeri	40	3,40	,70	,04	109	,96
	7. derece ve altı	71	3,39	,57			
Soru 12	8. derece ve üzeri	40	3,05	,74	1,26	109	,21
	7. derece ve altı	71	3,23	,76			
Soru 13	8. derece ve üzeri	40	3,77	,57	1,56	109	,12
	7. derece ve altı	71	3,57	,66			
Soru 14	8. derece ve üzeri	40	3,85	,53	,50	109	,61
	7. derece ve altı	71	3,80	,43			
Soru 15	8. derece ve üzeri	40	3,72	,64	1,37	109	,17
	7. derece ve altı	71	3,85	,38			
Soru 16	8. derece ve üzeri	40	3,80	,40	1,53	109	,12
	7. derece ve altı	71	3,63	,61			
Soru 17	8. derece ve üzeri	40	3,67	,61	,03	108	,97
	7. derece ve altı	70	3,67	,50			
Soru 18	8. derece ve üzeri	40	2,77	,73	,5	109	,57
	7. derece ve altı	71	2,85	,76			
Soru 19	8. derece ve üzeri	40	3,40	,54	1,34	109	,18
	7. derece ve altı	71	3,25	,55			
Soru 20	8. derece ve üzeri	40	1,95	,95	,71	109	,47
	7. derece ve altı	71	2,08	,95			
Soru 21	8. derece ve üzeri	40	2,67	,76	1,37	108	,17
	7. derece ve altı	70	2,48	,65			
Soru 22	8. derece ve üzeri	40	3,05	,71	,16	109	,87
	7. derece ve altı	71	3,02	,67			
Soru 23	8. derece ve üzeri	40	3,50	,50	1,62	109	,10
	7. derece ve altı	71	3,33	,50			

Sorular	Kıdem durumu	N	X	SS	t	sd	p
Soru 24	8. derece ve üzeri	40	3,40	,59	2,01	109	,04
	7. derece ve altı	71	3,14	,68			
Soru 25	8. derece ve üzeri	40	3,10	,54	1,62	109	,10
	7. derece ve altı	71	2,90	,65			
Soru 26	8. derece ve üzeri	40	2,72	,67	,68	109	,49
	7. derece ve altı	71	2,81	,68			
Soru 27	8. derece ve üzeri	40	3,27	,64	,40	109	,68
	7. derece ve altı	71	3,22	,61			
Soru 28	8. derece ve üzeri	40	3,60	,49	1,90	109	,06
	7. derece ve altı	71	3,39	,57			
Soru 29	8. derece ve üzeri	40	1,80	,79	,73	109	,46
	7. derece ve altı	71	1,91	,80			
Soru 30	8. derece ve üzeri	40	2,45	,78	,89	109	,37
	7. derece ve altı	71	2,30	,80			

Tabloda görüldüğü gibi, anketten alınan puanların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda;

I. 8.Sorudan (**Öğrenci sorunlarını onlarla konuşarak çözerim.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,66$; $p<.05$).

II. 24.Sorudan (**Öğrenciler sorunlarını benimle çok rahat paylaşabilir.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,01$; $p<.05$).

Diğer anket sorularıyla kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.13. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Sorular	Ders saati	N	X	SS	t	sd	p
Soru 1	1 ile 25 saat arası	34	3,11	,68	1,14	103	,25
	25 saat ve üstü	71	2,92	,83			

Sorular	Ders saati	N	X	SS	T	sd	p
Soru 2	1 ile 25 saat arası	34	3,08	,75	,37	103	,70
	25 saat ve üstü	71	3,02	,77			
Soru 3	1 ile 25 saat arası	34	3,50	,56	2,91	103	,00
	25 saat ve üstü	71	3,09	,70			
Soru 4	1 ile 25 saat arası	34	3,50	,56	2,05	102	,04
	25 saat ve üstü	70	3,20	,75			
Soru 5	1 ile 25 saat arası	34	2,64	,84	,92	103	,35
	25 saat ve üstü	71	2,81	,89			
Soru 6	1 ile 25 saat arası	34	2,08	,62	,43	102	,66
	25 saat ve üstü	70	2,15	,82			
Soru 7	1 ile 25 saat arası	34	3,64	,69	1,03	103	,30
	25 saat ve üstü	71	3,76	,42			
Soru 8	1 ile 25 saat arası	34	3,32	,58	,90	103	,36
	25 saat ve üstü	71	3,43	,60			
Soru 9	1 ile 25 saat arası	34	2,85	,65	2,71	103	,00
	25 saat ve üstü	71	2,43	,76			
Soru 10	1 ile 25 saat arası	34	3,52	,70	,67	102	,50
	25 saat ve üstü	70	3,61	,54			
Soru 11	1 ile 25 saat arası	34	3,17	,62	2,36	103	,02
	25 saat ve üstü	71	3,47	,60			
Soru 12	1 ile 25 saat arası	34	3,20	,76	,14	103	,88
	25 saat ve üstü	71	3,18	,74			
Soru 13	1 ile 25 saat arası	34	3,41	,78	2,64	103	,00
	25 saat ve üstü	71	3,76	,54			
Soru 14	1 ile 25 saat arası	34	3,82	,57	,06	103	,94
	25 saat ve üstü	71	3,81	,42			
Soru 15	1 ile 25 saat arası	34	3,76	,60	,63	103	,52
	25 saat ve üstü	71	3,83	,44			
Soru 16	1 ile 25 saat arası	34	3,70	,46	,13	103	,89
	25 saat ve üstü	71	3,69	,59			
Soru 17	1 ile 25 saat arası	33	3,69	,63	,54	102	,59
	25 saat ve üstü	71	3,63	,51			
Soru 18	1 ile 25 saat arası	34	2,76	,69	,42	103	,67
	25 saat ve üstü	71	2,83	,77			
Soru 19	1 ile 25 saat arası	34	3,29	,46	,01	103	,98
	25 saat ve üstü	71	3,29	,59			
Soru 20	1 ile 25 saat arası	34	1,97	,79	,44	103	,65
	25 saat ve üstü	71	2,05	,98			
Soru 21	1 ile 25 saat arası	33	2,51	,61	,13	102	,89
	25 saat ve üstü	71	2,53	,73			

Sorular	Ders saati	N	X	SS	T	sd	p
Soru 22	1 ile 25 saat arası	34	3,05	,64	,50	103	,61
	25 saat ve üstü	71	2,98	,70			
Soru 23	1 ile 25 saat arası	34	3,38	,49	,11	103	,91
	25 saat ve üstü	71	3,39	,52			
Soru 24	1 ile 25 saat arası	34	3,26	,61	,48	103	,62
	25 saat ve üstü	71	3,19	,68			
Soru 25	1 ile 25 saat arası	34	3,05	,64	1,08	103	,28
	25 saat ve üstü	71	2,91	,62			
Soru 26	1 ile 25 saat arası	34	2,88	,64	1,36	103	,17
	25 saat ve üstü	71	2,69	,68			
Soru 27	1 ile 25 saat arası	34	3,20	,59	,58	103	,56
	25 saat ve üstü	71	3,28	,63			
Soru 28	1 ile 25 saat arası	34	3,44	,50	,03	103	,96
	25 saat ve üstü	71	3,43	,57			
Soru 29	1 ile 25 saat arası	34	1,85	,74	,03	103	,97
	25 saat ve üstü	71	1,85	,79			
Soru 30	1 ile 25 saat arası	34	2,26	,66	,53	103	,59
	25 saat ve üstü	71	2,35	,82			

Tabloda görüldüğü gibi, anketten alınan puanların haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda;

I. 3.Sorudan (**Branş öğretmenleri öğrencilerine rehberlik yapar.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,91$; $p<.05$).

II. 4.Sorudan (**Branş öğretmenleri sınıf danışmanı öğretmenle işbirliği yapar.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,05$; $p<.05$).

III. 9.Sorudan (**Sınıf Danışman öğretmenleri yeterli birikime sahiptir.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,71$; $p<.05$).

IV. 11.Sorudan (**Sınıf Danışmanlığının mesleki ilerlemede katkısı olmalıdır.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,36$; $p<.05$).

V. 13.Sorudan (Sınıf öğrenci sayıları istendik sayıda olmalıdır.) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,64$; $p<.05$).

Diğer anket sorularıyla haftalık ders saati değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.13. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Rehberlik Dersi Alma Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Sorular	Rehberlik dersi alma	N	X	SS	t	sd	P
Soru 1	Evet	81	3,00	,79057	,395	109	,693
	Hayır	30	2,93	,78492			
Soru 2	Evet	81	3,04	,75666	,099	109	,921
	Hayır	30	3,03	,76489			
Soru 3	Evet	81	3,34	,63562	2,429	109	,017
	Hayır	30	3,00	,74278			
Soru 4	Evet	80	3,36	,64128	2,185	108	,031
	Hayır	30	3,03	,85029			
Soru 5	Evet	81	2,79	,91810	,300	109	,764
	Hayır	30	2,73	,78492			
Soru 6	Evet	80	2,23	,81511	2,251	108	,026
	Hayır	30	1,86	,62881			
Soru 7	Evet	81	3,76	,50674	,893	109	,374
	Hayır	30	3,66	,54667			
Soru 8	Evet	81	3,41	,58873	,417	109	,678
	Hayır	30	3,36	,61495			
Soru 9	Evet	81	2,67	,78783	1,719	109	,088
	Hayır	30	2,40	,67466			
Soru 10	Evet	80	3,62	,58190	,981	108	,329
	Hayır	30	3,50	,62972			
Soru 11	Evet	81	3,39	,60578	,037	109	,971
	Hayır	30	3,40	,67466			
Soru 12	Evet	81	3,11	,77460	1,371	109	,173
	Hayır	30	3,33	,71116			

Sorular	Rehberlik alma	N	X	SS	t	sd	P
Soru 13	Evet	81	3,64	,65781	,179	109	,858
	Hayır	30	3,66	,60648			
Soru 14	Evet	81	3,83	,45980	,722	109	,472
	Hayır	30	3,76	,50401			
Soru 15	Evet	81	3,80	,53432	,290	109	,772
	Hayır	30	3,83	,37905			
soru16	Evet	81	3,69	,53949	,073	109	,942
	Hayır	30	3,70	,59596			
Soru 17	Evet	80	3,68	,54177	,464	108	,644
	Hayır	30	3,63	,55605			
Soru 18	Evet	81	2,83	,69744	,246	109	,806
	Hayır	30	2,80	,88668			
Soru 19	Evet	81	3,33	,52440	,84	109	,40
	Hayır	30	3,23	,62606			
Soru 20	Evet	81	2,04	,93409	,24	109	,81
	Hayır	30	2,00	1,01710			
Soru 21	Evet	80	2,57	,68943	,50	108	,61
	Hayır	30	2,50	,73108			
Soru 22	Evet	81	3,06	,65851	,64	109	,52
	Hayır	30	2,96	,76489			
Soru 23	Evet	81	3,43	,49845	1,21	109	,22
	Hayır	30	3,30	,53498			
Soru 24	Evet	81	3,25	,66667	,65	109	,51
	Hayır	30	3,16	,64772			
Soru 25	Evet	81	2,96	,62138	,27	109	,78
	Hayır	30	3,00	,64327			
Soru 26	Evet	81	2,79	,68403	,16	109	,87
	Hayır	30	2,76	,67891			
Soru 27	Evet	81	3,22	,61237	,58	109	,56
	Hayır	30	3,30	,65126			
Soru 28	Evet	81	3,49	,52734	,79	109	,43
	Hayır	30	3,40	,62146			
Soru 29	Evet	81	1,82	,77120	1,01	109	,31
	Hayır	30	2,00	,87099			
Soru 30	Evet	81	2,38	,79950	,48	109	,62
	Hayır	30	2,3000	,79438			

Tabloda görüldüğü gibi, anketten alınan puanların rehberlik dersi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda;

I. 3.Sorudan (**Branş öğretmenleri öğrencilerine rehberlik yapar.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,42$; $p<.05$).

II. 4.Sorudan (**Branş öğretmenleri sınıf danışmanı öğretmenle işbirliği yapar.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,18$; $p<.05$).

III. 6.Sorudan (**Sorun olduğunda diğer veliler ekonomik yardım yapar.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,25$; $p<.05$).

Diğer anket sorularıyla rehberlik dersi alma değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.14. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Rehberlik İle İlgili Kursa Katılma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Sorular	Kursa katılma	N	X	SS	t	sd	P
Soru 1	Evet	71	3,00	,77	,32	109	,74
	Hayır	40	2,95	,81			
Soru 2	Evet	71	3,09	,75	,99	109	,32
	Hayır	40	2,95	,74			
Soru 3	Evet	71	3,28	,72	,60	109	,54
	Hayır	40	3,20	,60			
Soru 4	Evet	71	3,28	,72	,17	108	,86
	Hayır	39	3,25	,71			
Soru 5	Evet	71	2,83	,94	,89	109	,37
	Hayır	40	2,67	,76			
Soru 6	Evet	71	2,14	,81	,08	108	,93
	Hayır	39	2,12	,73			
Soru 7	Evet	71	3,73	,55	,17	109	,86
	Hayır	40	3,75	,43			
Soru 8	Evet	71	3,46	,58	1,41	109	,16
	Hayır	40	3,30	,60			

Sorular	Kursa katılma	N	X	SS	t	sd	P
Soru 9	Evet	71	2,64	,77	,81	109	,42
	Hayır	40	2,52	,75			
Soru 10	Evet	70	3,60	,59	,21	108	,83
	Hayır	40	3,57	,59			
Soru 11	Evet	71	3,32	,64	1,64	109	,10
	Hayır	40	3,52	,55			
Soru 12	Evet	71	3,15	,82	,29	109	,76
	Hayır	40	3,20	,64			
Soru 13	Evet	71	3,61	,72	,63	109	,52
	Hayır	40	3,70	,46			
Soru 14	Evet	71	3,80	,49	,50	109	,61
	Hayır	40	3,85	,42			
Soru 15	Evet	71	3,77	,56	1,02	109	,30
	Hayır	40	3,87	,33			
Soru 16	Evet	71	3,69	,57	,09	109	,92
	Hayır	40	3,70	,51			
Soru 17	Evet	71	3,64	,56	,64	108	,52
	Hayır	39	3,71	,51			
Soru 18	Evet	71	2,83	,77	,04	109	,96
	Hayır	40	2,82	,71			
Soru 19	Evet	71	3,33	,53	,80	109	,42
	Hayır	40	3,25	,58			
Soru 20	Evet	71	1,88	,90	2,23	109	,02
	Hayır	40	2,30	,99			
Soru 21	Evet	70	2,47	,69	1,66	108	,09
	Hayır	40	2,70	,68			
Soru 22	Evet	71	3,00	,71	,73	109	,46
	Hayır	40	3,10	,63			
Soru 23	Evet	71	3,40	,49	,33	109	,74
	Hayır	40	3,37	,54			
Soru 24	Evet	71	3,21	,69	,48	109	,62
	Hayır	40	3,27	,59			
Soru 25	Evet	71	2,95	,61	,34	109	,73
	Hayır	40	3,00	,64			
Soru 26	Evet	71	2,81	,63	,68	109	,49
	Hayır	40	2,72	,75			
Soru 27	Evet	71	3,25	,60	,23	109	,81
	Hayır	40	3,22	,65			

Sorular	Kursa katılma	N	X	SS	t	sd	P
Soru 28	Evet	71	3,50	,55	,97	109	,33
	Hayır	40	3,40	,54			
Soru 29	Evet	71	1,81	,76	1,00	109	,31
	Hayır	40	1,97	,86			
Soru 30	Evet	71	2,32	,77	,64	109	,52
	Hayır	40	2,42	,84			

Tabloda görüldüğü gibi, anketten alınan puanların rehberlikle ilgili kursa katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda;

20.Sorudan (**Sınıf Danışmanlarına yeterli maddi imkanlar sağlanmıştır.**) alınan puanların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,23$; $p<.05$).

Diğer anket sorularıyla rehberlikle ilgili kursa katılma değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.4. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Mezuniyet ve Çalışma süresine Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Tablo 4.15. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Mezuniyet Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonucu

Sorular	Mezuniyet	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Soru 1	Eğitim Fakültesi	58	2,89	,74	Gruplar arası	3,09	2	1,54	2,59	,08	-
	Fen edebiyat	25	3,28	,73	Gruplar içi	63,82	107	,59			
	Diğer fakülte	27	2,85	,86	Toplam	66,91	109				

Sorular	Mezuniyet	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Soru 2	Eğitim Fakültesi	58	3,01	,71	Gruplar arası	2,42	2	1,21	2,18	,11	-
	Fen edebiyat	25	3,28	,79	Gruplar içi	59,43	107	,55			
	Diğer fakülte	27	2,85	,76	Toplam	61,85	109				
Soru 3	Eğitim Fakültesi	58	3,34	,66	Gruplar arası	1,41	2	,70	1,54	,21	-
	Fen edebiyat	25	3,20	,76	Gruplar içi	48,95	107	,45			
	Diğer fakülte	27	3,07	,61	Toplam	50,37	109				
Soru 4	Eğitim Fakültesi	57	3,33	,69	Gruplar arası	,65	2	,32	,63	,53	-
	Fen edebiyat	25	3,24	,83	Gruplar içi	54,63	106	,51			
	Diğer fakülte	27	3,14	,66	Toplam	55,28	108				
Soru 5	Eğitim Fakültesi	58	2,84	,83	Gruplar arası	,86	2	,43	,55	,57	-
	Fen edebiyat	25	2,80	,91	Gruplar içi	83,90	107	,78			
	Diğer fakülte	27	2,62	,96	Toplam	84,76	109				
Soru 6	Eğitim Fakültesi	57	2,17	,73	Gruplar arası	,18	2	,09	,14	,86	-
	Fen edebiyat	25	2,08	,90	Gruplar içi	66,75	106	,63			
	Diğer fakülte	27	2,11	,80	Toplam	66,93	108				
Soru 7	Eğitim Fakültesi	58	3,79	,52	Gruplar arası	,31	2	,15	,59	,55	-
	Fen edebiyat	25	3,72	,54	Gruplar içi	28,55	107	,26			
	Diğer fakülte	27	3,66	,48	Toplam	28,87	109				

Sorular	Mezuniyet	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Soru 8	Eğitim Fakültesi	58	3,44	,62	Gruplar arası	,19	2	,09	,26	,76	-
	Fen edebiyat	25	3,36	,56	Gruplar içi	38,40	107	,35			
	Diğer fakülte	27	3,37	,56	Toplam	38,59	109				
Soru 9	Eğitim Fakültesi	58	2,68	,77	Gruplar arası	1,19	2	,59	1,04	,35	-
	Fen edebiyat	25	2,48	,82	Gruplar içi	61,39	107	,57			
	Diğer fakülte	27	2,48	,64	Toplam	62,59	109				
Soru 10	Eğitim Fakültesi	58	3,60	,64	Gruplar arası	,08	2	,04	,11	,89	-
	Fen edebiyat	25	3,60	,50	Gruplar içi	38,34	106	,36			
	Diğer fakülte	26	3,53	,58	Toplam	38,42	108				
Soru 11	Eğitim Fakültesi	58	3,36	,64	Gruplar arası	,26	2	,13	,33	,71	-
	Fen edebiyat	25	3,40	,57	Gruplar içi	42,13	107	,39			
	Diğer fakülte	27	3,48	,64	Toplam	42,40	109				
Soru 12	Eğitim Fakültesi	58	3,13	,78	Gruplar arası	,18	2	,09	,15	,85	-
	Fen edebiyat	25	3,24	,77	Gruplar içi	63,53	107	,59			
	Diğer fakülte	27	3,18	,73	Toplam	63,71	109				
Soru 13	Eğitim Fakültesi	58	3,67	,60	Gruplar arası	1,19	2	,59	1,45	,23	-
	Fen edebiyat	25	3,48	,87	Gruplar içi	43,68	107	,40			
	Diğer fakülte	27	3,77	,42	Toplam	44,87	109				

Sorular	Mezuniyet	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Soru 14	Eğitim Fakültesi	58	3,81	,54	Gruplar arası	,01	2	,00	,03	,96	-
	Fen edebiyat	25	3,84	,37	Gruplar içi	24,34	107	,22			
	Diğer fakülte	27	3,81	,39	Toplam	24,36	109				
Soru 15	Eğitim Fakültesi	58	3,77	,56	Gruplar arası	,13	2	,06	,27	,76	-
	Fen edebiyat	25	3,84	,37	Gruplar içi	26,85	107	,25			
	Diğer fakülte	27	3,85	,45	Toplam	26,99	109				
Soru 16	Eğitim Fakültesi	58	3,67	,50	Gruplar arası	,64	2	,32	1,04	,35	-
	Fen edebiyat	25	3,60	,76	Gruplar içi	32,85	107	,30			
	Diğer fakülte	27	3,81	,39	Toplam	33,49	109				
Soru 17	Eğitim Fakültesi	57	3,59	,62	Gruplar arası	,85	2	,42	1,47	,23	-
	Fen edebiyat	25	3,80	,40	Gruplar içi	30,90	106	,29			
	Diğer fakülte	27	3,74	,44	Toplam	31,76	108				
Soru 18	Eğitim Fakültesi	58	2,82	,72	Gruplar arası	,38	2	,19	,34	,71	-
	Fen edebiyat	25	2,72	,84	Gruplar içi	59,98	107	,56			
	Diğer fakülte	27	2,88	,69	Toplam	60,36	109				
Soru 19	Eğitim Fakültesi	58	3,36	,51	Gruplar arası	,92	2	,46	1,52	,22	-
	Fen edebiyat	25	3,36	,63	Gruplar içi	32,56	107	,30			
	Diğer fakülte	27	3,14	,53	Toplam	33,49	109				

Sorular	Mezuniyet	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Soru 20	Eğitim Fakültesi	58	2,01	,94	Gruplar arası	,68	2	,34	,37	,68	-
	Fen edebiyat	25	1,92	,99	Gruplar içi	98,23	107	,91			
	Diğer fakülte	27	2,14	,94	Toplam	98,91	109				
Soru 21	Eğitim Fakültesi	57	2,61	,64	Gruplar arası	1,18	2	,59	1,21	,30	-
	Fen edebiyat	25	2,36	,81	Gruplar içi	51,78	106	,48			
	Diğer fakülte	27	2,59	,69	Toplam	52,97	108				
Soru 22	Eğitim Fakültesi	58	3,03	,70	Gruplar arası	,02	2	,01	,029	,97	-
	Fen edebiyat	25	3,04	,78	Gruplar içi	50,89	107	,47			
	Diğer fakülte	27	3,00	,55	Toplam	50,91	109				
Soru 23	Eğitim Fakültesi	58	3,46	,53	Gruplar arası	1,09	2	,54	2,15	,12	-
	Fen edebiyat	25	3,40	,50	Gruplar içi	27,09	107	,25			
	Diğer fakülte	27	3,22	,42	Toplam	28,19	109				
Soru 24	Eğitim Fakültesi	58	3,25	,73	Gruplar arası	,23	2	,11	,26	,77	-
	Fen edebiyat	25	3,24	,66	Gruplar içi	47,08	107	,44			
	Diğer fakülte	27	3,14	,45	Toplam	47,31	109				
Soru 25	Eğitim Fakültesi	58	3,00	,59	Gruplar arası	,10	2	,05	,13	,87	-
	Fen edebiyat	25	2,96	,61	Gruplar içi	42,81	107	,40			
	Diğer fakülte	27	2,92	,72	Toplam	42,91	109				

Sorular	Mezuniyet	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalam	f	p	Anlamlı Fark
Soru 26	Eğitim Fakültesi	58	2,74	,73	Gruplar arası	,17	2	,08	,18	,83	-
	Fen edebiyat	25	2,84	,55	Gruplar içi	49,14	107	,45			
	Diğer fakülte	27	2,77	,64	Toplam	49,31	109				
Soru 27	Eğitim Fakültesi	58	3,25	,57	Gruplar arası	,13	2	,06	,17	,84	-
	Fen edebiyat	25	3,28	,61	Gruplar içi	42,23	107	,39			
	Diğer fakülte	27	3,18	,73	Toplam	42,37	109				
Soru 28	Eğitim Fakültesi	58	3,53	,50	Gruplar arası	1,20	2	,60	2,00	,14	-
	Fen edebiyat	25	3,28	,67	Gruplar içi	32,21	107	,30			
	Diğer fakülte	27	3,51	,50	Toplam	33,41	109				
Soru 29	Eğitim Fakültesi	58	1,82	,75	Gruplar arası	1,05	2	,52	,82	,43	-
	Fen edebiyat	25	2,04	,97	Gruplar içi	67,90	107	,63			
	Diğer fakülte	27	1,77	,69	Toplam	68,95	109				
Soru 30	Eğitim Fakültesi	58	2,34	,80	Gruplar arası	,76	2	,38	,60	,55	-
	Fen edebiyat	25	2,24	,87	Gruplar içi	68,40	107	,63			
	Diğer fakülte	27	2,48	,70	Toplam	69,17	109				

Tabloda görüldüğü üzere, araştırma grubunun mezuniyet durumu değişkenine göre anket için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Mezuniyet değişkeninde önemli bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4.16. Araştırma Anketinden Alınan Puanların Çalışma Süresi Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonucu

Sorular	Çalışma süresi	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Sig.	Anlamlı Fark
Soru 1	1-5yıl arası	44	3,09	,70	Gruplar arası	1,57	2	,78	1,27	,28	-
	6-10yıl arası	47	2,82	,81	Gruplar içi	62,27	101	,61			
	11 ve üstü	13	3,00	,91	Toplam	63,84	103				
Soru 2	1-5yıl arası	44	3,13	,70	Gruplar arası	,76	2	,38	,67	,51	-
	6-10yıl arası	47	2,97	,73	Gruplar içi	57,08	101	,56			
	11 ve üstü	13	2,92	,95	Toplam	57,84	103				
Soru 3	1-5yıl arası	44	3,29	,63	Gruplar arası	1,00	2	,50	1,12	,32	-
	6-10yıl arası	47	3,29	,71	Gruplar içi	44,98	101	,44			
	11 ve üstü	13	3,00	,57	Toplam	45,99	103				
Soru 4	1-5yıl arası	44	3,34	,64	Gruplar arası	,27	2	,13	,25	,77	
	6-10yıl arası	46	3,23	,82	Gruplar içi	52,56	100	,52			
	11 ve üstü	13	3,23	,59	Toplam	52,83	102				
Soru 5	1-5yıl arası	44	2,81	,89	Gruplar arası	,02	2	,01	,01	,98	
	6-10yıl arası	47	2,80	,92	Gruplar içi	80,13	101	,79			
	11 ve üstü	13	2,76	,72	Toplam	80,15	103				
Soru 6	1-5yıl arası	44	2,13	,76	Gruplar arası	,10	2	,05	,08	,92	
	6-10yıl arası	46	2,17	,85	Gruplar içi	60,71	100	,60			
	11 ve üstü	13	2,07	,49	Toplam	60,81	102				
Soru 7	1-5yıl arası	44	3,77	,47	Gruplar arası	,48	2	,24	,88	,41	
	6-10yıl arası	47	3,65	,59	Gruplar içi	27,97	101	,27			
	11 ve üstü	13	3,84	,37	Toplam	28,46	103				
Soru 8	1-5yıl arası	44	3,50	,59	Gruplar arası	,71	2	,35	1,05	,35	
	6-10yıl arası	47	3,34	,59	Gruplar içi	34,32	101	,34			
	11 ve üstü	13	3,30	,48	Toplam	35,03	103				

Sorular	Çalışma süresi	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Sig.	Anlamlı Fark
Soru 9	1-5yıl arası	44	2,54	,84	Gruplar arası	1,51	2	,75	1,24	,29	
	6-10yıl arası	47	2,57	,71	Gruplar içi	61,32	101	,60			
	11 ve üstü	13	2,92	,75	Toplam	62,83	103				
Soru 10	1-5yıl arası	43	3,72	,45	Gruplar arası	1,20	2	,60	1,80	,17	
	6-10yıl arası	47	3,48	,68	Gruplar içi	33,47	100	,33			
	11 ve üstü	13	3,61	,50	Toplam	34,68	102				
Soru 11	1-5yıl arası	44	3,40	,58	Gruplar arası	,10	2	,05	,13	,87	
	6-10yıl arası	47	3,34	,70	Gruplar içi	40,26	101	,39			
	11 ve üstü	13	3,38	,50	Toplam	40,37	103				
Soru 12	1-5yıl arası	44	3,20	,76	Gruplar arası	,02	2	,01	,02	,97	
	6-10yıl arası	47	3,19	,74	Gruplar içi	58,12	101	,57			
	11 ve üstü	13	3,15	,80	Toplam	58,15	103				
Soru 13	1-5yıl arası	44	3,77	,47	Gruplar arası	1,26	2	,63	1,50	,22	
	6-10yıl arası	47	3,59	,77	Gruplar içi	42,27	101	,41			
	11 ve üstü	13	3,46	,66	Toplam	43,53	103				
Soru 14	1-5yıl arası	44	3,90	,29	Gruplar arası	1,38	2	,69	3,06	,05	
	6-10yıl arası	47	3,68	,62	Gruplar içi	22,77	101	,22			
	11 ve üstü	13	3,92	,27	Toplam	24,15	103				
Soru 15	1-5yıl arası	44	3,77	,47	Gruplar arası	,23	2	,11	,45	,63	
	6-10yıl arası	47	3,78	,58	Gruplar içi	26,52	101	,26			
	11 ve üstü	13	3,92	,27	Toplam	26,76	103				
Soru 16	1-5yıl arası	44	3,79	,40	Gruplar arası	1,11	2	,556	1,78	,17	
	6-10yıl arası	47	3,57	,68	Gruplar içi	31,41	101	,31			
	11 ve üstü	13	3,69	,48	Toplam	32,52	103				
Soru 17	1-5yıl arası	44	3,70	,46	Gruplar arası	,33	2	,16	,54	,58	
	6-10yıl arası	46	3,58	,65	Gruplar içi	31,08	100	,31			
	11 ve üstü	13	3,69	,48	Toplam	31,41	102				

Sorular	Çalışma süresi	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Sig.	Anlamlı Fark
Soru 18	1-5yıl arası	44	2,93	,66	Gruplar arası	1,34	2	,67	1,19	,30	
	6-10yıl arası	47	2,74	,87	Gruplar içi	56,80	101	,56			
	11 ve üstü	13	2,61	,50	Toplam	58,15	103				
Soru 19	1-5yıl arası	44	3,31	,56	Gruplar arası	,07	2	,03	,12	,88	
	6-10yıl arası	47	3,29	,54	Gruplar içi	30,45	101	,30			
	11 ve üstü	13	3,38	,50	Toplam	30,52	103				
Soru 20	1-5yıl arası	44	2,00	,91	Gruplar arası	,09	2	,04	,05	,94	
	6-10yıl arası	47	1,97	1,01	Gruplar içi	87,90	101	,87			
	11 ve üstü	13	2,07	,64	Toplam	88,00	103				
Soru 21	1-5yıl arası	44	2,68	,67	Gruplar arası	1,81	2	,90	1,99	,14	
	6-10yıl arası	47	2,40	,71	Gruplar içi	46,09	101	,45			
	11 ve üstü	13	2,46	,51	Toplam	47,91	103				
Soru 22	1-5yıl arası	44	2,97	,69	Gruplar arası	,28	2	,14	,31	,72	
	6-10yıl arası	47	3,08	,68	Gruplar içi	45,56	101	,45			
	11 ve üstü	13	3,07	,49	Toplam	45,84	103				
Soru 23	1-5yıl arası	44	3,45	,50	Gruplar arası	,41	2	,20	,80	,45	
	6-10yıl arası	47	3,31	,51	Gruplar içi	26,19	101	,25			
	11 ve üstü	13	3,38	,50	Toplam	26,61	103				
Soru 24	1-5yıl arası	44	3,36	,57	Gruplar arası	1,39	2	,70	1,72	,18	
	6-10yıl arası	47	3,14	,72	Gruplar içi	41,06	101	,40			
	11 ve üstü	13	3,07	,49	Toplam	42,46	103				
Soru 25	1-5yıl arası	44	3,04	,60	Gruplar arası	1,60	2	,80	2,12	,12	
	6-10yıl arası	47	2,82	,63	Gruplar içi	38,24	101	,37			
	11 ve üstü	13	3,15	,55	Toplam	39,84	103				
Soru 26	1-5yıl arası	44	2,84	,68	Gruplar arası	1,72	2	,86	1,94	,14	
	6-10yıl arası	47	2,63	,67	Gruplar içi	44,73	101	,44			
	11 ve üstü	13	3,00	,57	Toplam	46,46	103				

Sorular	Çalışma süresi	N	X	SS		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Sig.	Anlamlı Fark
Soru 27	1-5yıl arası	44	3,27	,65	Gruplar arası	,08	2	,04	,10	,89	
	6-10yıl arası	47	3,21	,58	Gruplar içi	38,90	101	,38			
	11 ve üstü	13	3,23	,59	Toplam	38,99	103				
Soru 28	1-5yıl arası	44	3,56	,50	Gruplar arası	,61	2	,30	1,06	,35	
	6-10yıl arası	47	3,40	,57	Gruplar içi	29,34	101	,29			
	11 ve üstü	13	3,46	,51	Toplam	29,96	103				
Soru 29	1-5yıl arası	44	1,84	,80	Gruplar arası	,31	2	,15	,25	,77	
	6-10yıl arası	47	1,82	,81	Gruplar içi	62,52	101	,61			
	11 ve üstü	13	2,00	,57	Toplam	62,83	103				
Soru 30	1-5yıl arası	44	2,45	,81	Gruplar arası	1,36	2	,68	1,07	,34	
	6-10yıl arası	47	2,21	,83	Gruplar içi	63,85	101	,63			
	11 ve üstü	13	2,38	,50	Toplam	65,22	103				

Tabloda görüldüğü üzere, araştırma grubunun çalışma süresi durumu değişkenine göre anket için yapılan tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Çalışma süresi değişkeninde önemli bir farklılık görülmemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda okullarında rehber öğretmeni olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Uygulama İstanbul ili Beykoz ilçesinde rehber öğretmeni olmayan 16 tane ilköğretim okullunda 111 sınıf danışmanına yapılmıştır.

5.1.1. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Demografik Özellikleri ile İlgili Sonuçlar

Cinsiyete göre; rehber öğretmeni olmayan ilköğretim okullarında çalışan 111 sınıf danışmanının 55'i (% 49,5) erkek, 56'sı (%50,5) ise kadındır.

Yaş değişkenine göre; rehber öğretmeni olmayan ilköğretim okullarında çalışan 111 sınıf danışmanının 57'si (% 51,4) 21-30 yaş grubunda, 54'ü (% 48,6) 31 ve üzeri yaş grubundadır.

Kıdem yılı değişkenine göre; rehber öğretmeni olmayan ilköğretim okullarında çalışan 111 sınıf danışmanının 40'ı (% 36,0) 8. derece ve üzerinde, 71'i (% 64,0) 7. derece ve altındadır.

Mezuniyet durumu değişkenine göre; rehber öğretmeni olmayan ilköğretim okullarında çalışan 111 sınıf danışmanının 58'i (% 52,8) Eğitim fakültesi mezunu, 25'i (% 22,7) Fen-Edebiyat fakültesi mezunu, 27'si (% 24,5) diğer fakülte mezunudur.

Girilen ders saati değişkenine göre; rehber ğretmeni olmayan ilköğretim okullarında çalışan 111 sınıf danışmanının 34' (% 32,4) 1 ile 25 saat arası, 71'i (% 67,6) 25 saat ve üzeri derse girmektedir.

Rehberlik dersi alma değişkenine göre; rehber ğretmeni olmayan ilköğretim okullarında çalışan 111 sınıf danışmanının 81'i (% 73,0) daha önceden rehberlik dersi almış, 30'u (% 27,0) daha önceden rehberlik dersi almamıştır.

Sınıf danışmanlığı yapma değişkenine göre; rehber ğretmeni olmayan ilköğretim okullarında çalışan 111 sınıf danışmanının 44' (% 42,3) 1-5 yıl arası, 47'si (% 45,2) 6-10 yıl arası, 13' (% 12,5) 11 ve üstü sınıf danışmanlığı yapmıştır.

Rehberlik ile ilgili kursa katılma değişkenine göre; rehber ğretmeni olmayan ilköğretim okullarında çalışan 111 sınıf danışmanının 71'i (% 64,0) Rehberlik ile ilgili kursa katılmış 40'ı (% 36,0) Rehberlik ile ilgili kursa katılmamıştır.

5.1.2. Okullarında Rehber ğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar İle İlgili Sonuçlar

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde sınıf danışmanlarının; “Müdür Sınıf Danışmanlığı için destek sağlar.”, “Müdür Yardımcıları Sınıf Danışmanlığı için destek sağlar.”, “Sorun olduğunda veli çağrılınca okula gelir.”, “Sınıf Danışman ğretmenleri yeterli birikime sahiptir.”, “Sınıf Danışmanları okulun sosyal yardım bütçesini kullanabilmeli.”, “Sınıf Danışmanları öğrencilerle yeterli sosyal etkinlik yapar.”, “Her öğrenciye yeterli zamanı ayırıyorum.”, “ğrenciler bana kendisini çok rahatlıkla tanıtabilirler.”, “ğrenciler sorunlarını benimle çok rahat paylaşabilir.”, “Ailevi sorunlarda da öğrenciye yardımcı olabilirim.”, “ğrencilerle ilgili sorunlarda çözüm yollarını çok rahat bulabilirim.”, “ğrencilerle aramda belirli sınırlar olmalıdır.”, ifadelerine katıldıkları saptanmıştır.

Velilerin sorun olduğunda ve çağrılınca okula geldiklerini grlmektedir. Eğer veliler sadece sorun olduğunda ve çağrılınca gitmek yerine sınıf danışmanı ile daha

sık iletişim içinde olursa sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunların azalmasını sağlayacaktır.

Sınıf danışmanlarının yeterli maddi desteğe sahip olmadıkları görülmektedir. Sınıf danışmanları maddi yönden bir destek olduğu takdirde karşılaştıkları sorunları daha kolay olarak çözmelerini sağlayacaktır.

Sınıf danışmanlarının tamamen katıldıklarını belirttikleri ifadeler ise şunlardır; “Branş öğretmenleri öğrencilerine rehberlik yapar.”, “Branş öğretmenleri sınıf danışmanı öğretmenle işbirliği yapar.”, “Öğrencilerle görüşmek için ayrı bir oda olması iyi olur.”, “Öğrenci sorunlarını onlarla konuşarak çözerim.”, “Sınıf Danışman öğretmenlerine danışmanlık için Rehberlik Araştırma Merkezleri destek olmalıdır.”, “Sınıf Danışmanlığının mesleki ilerlemede katkısı olmalıdır.”, “Sınıf öğrenci sayıları istendik sayıda olmalıdır.”, “Her okulda bir rehber öğretmeni olmalıdır.”, “Teknolojik imkanlar ve diğer gerekli araçlar olmalıdır.”, “Sınıf Danışmanlığı daha özverili olmayı gerektirir.”, “Sınıf Danışmanlarına anketlerin uygulanması ve yorumlanmasında uzmanlarca destek olunmalıdır.”, “Öğrencilere kendimi rahatlıkla kabul ettiririm.”, “Öğrenciler bana güvenir.”, “Öğrenciler onlara yakın olduğumu ve iyi niyetli olduğumu hisseder.” Elde edilen verilere göre sınıf danışmanlarının imkanları daha iyileştirildiğinde ve onlara gerekli destek daha fazla sağlandığında rehberlik hizmetleri ile ilgili karşılaştıkları sorunların üstesinden daha iyi gelecekleri görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev ve sorumluluklarının çoğunu yerine getirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerle birebir görüşmek için ayrı oda olması sınıf danışmanlarının öğrencilerle birebir iletişim kurmasını sağlayacaktır. Bu da öğrencilerin sorunlarını daha iyi ve rahat bir şekilde ifade etmesine neden olacağı görülmektedir.

Sınıf danışmanlığının mesleki ilerleme sağlaması halinde sınıf danışmanlarının işlerini daha fazla benimsemelerine ve istekli olarak bu görevi yerine getirmelerini sağlayacaktır. Bu ise sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme güçlerini artıracığı görülmektedir.

Sınıf öğrenci sayılarının fazla olması sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunları artırdığı ve sorunların çözümlenmesini zorlaştırdığını görülmektedir. Sınıf öğrenci sayıları istendik sayıda olursa sorunlar azalacak ve karşılaşılan sorunlarla daha iyi bir şekilde başa çıkılabileceğini göstermektedir.

Araştırmada sınıf danışmanlarının daha özverili olmayı gerektirdiği görülmektedir. Sınıf danışmanları gönüllü ve istekli olarak bu göreve seçilirlerse karşılaştıkları sorunlar azalacaktır.

Sınıf danışmanlarının psikolojik danışmanın ve rehberlik servisinin görevleriyle kendi görevlerini özdeşleştirdiklerinden ve okulda psikolojik danışmanın olması karşılaştıkları sorunları azaltacağından bu maddeye tamamen katılmaları doğal sonuç olarak görülmektedir.

Ada (1990),yapmış olduğu araştırmada ortaöğretim kurumlarında yürütölmekte olan rehberlik hizmetlerinin durumunu incelemiştir. Öğretmenlerin rehberliği tanımlarında rehberliği algılayış biçimlerinin genelde doğru olduğu görölmüştür. Öğretmenler rehberlik servisinin rehberlik uzmanı tarafından yürütölmesi konusunda birleşmişlerdir

Sınıf danışmanlarının az katıldıklarını belirttikleri ifadeler ise şunlardır; “Sorun olduğunda diğer veliler ekonomik yardım yapar.” “Sınıf Danışmanlarına yeterli maddi imkânlar sağlanmışır.” “Sınıf Danışmanlığını daha iyi yapmak için şu anki sistem yeterlidir.” “Sınıf Danışmanlığının yönetmeliklerde belirlenen görev sorumlulukları yeterince somut ve açıktır.” Elde edilen bu verilere bakıldığında sınıf danışmanlarının yeterli maddi imkânlara sahip olmadıkları, şu anki sistemin yeterli olmadığı ve sınıf danışmanlarının görev ve sorumluluklarının açık ve somut olmadığına inanmaktadırlar. Sınıf danışmanlarının yeterli maddi imkana sahip olmaları, şu anki sistemin daha yeterli olması, görev ve sorumluluklarının daha somut olması ve diğer velilerinde yeterli işbirliği ve maddi yardım yapması halinde karşılaştıkları sorunların üstesinden daha rahat gelebileceklerini göstermektedir.

5.1.3. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Cinsiyete Göre Farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen verilere göre; “Sorun olduğunda veli çağrılınca okula gelir.” “Sorun olduğunda diğer veliler ekonomik yardım yapar.” “Öğrenciler onlara yakın olduğumu ve iyi niyetli olduğumu hisseder.” Sadece bu ifadelerde kadın sınıf danışmanlarının lehinde manidar farklılıklar saptanmıştır. Diğer ifadelerde manidar bir farklılık saptanmamıştır.

Kadın sınıf danışmanları; velilerin sorun olduğunda çağrılınca geldikleri, diğer velilerin sorun olduğunda maddi yardım yapması ve öğrencilerin onlara yakın olduklarını ve iyi niyetli olduklarını hissettikleri yönünde eğilimlerinin fazla olduğu görülmektedir.

5.1.4. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen verilere göre; “Sınıf öğrenci sayıları istendik sayıda olmalıdır.”, “Öğrenciler sorunlarını benimle çok rahat paylaşabilir.” Sadece bu ifadelerde 21-30 yaş arası sınıf danışmanlarının lehinde manidar farklılıklar saptanmıştır. Diğer ifadelerde manidar bir farklılık saptanmamıştır.

5.1.5. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen verilere göre; “Öğrenci sorunlarını onlarla konuşarak çözerim.”, “Öğrenciler sorunlarını benimle çok rahat paylaşabilir.” Sadece bu ifadelerde 8 derece ve üzeri kıdeme sahip sınıf danışmanlarının lehinde manidar farklılıklar saptanmıştır. Diğer ifadelerde manidar bir farklılık saptanmamıştır.

5.1.6. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Haftalık Ders Saati Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen verilere göre; “Branş öğretmenleri öğrencilerine rehberlik yapar.”, “Branş öğretmenleri sınıf danışmanı öğretmenle işbirliği yapar.”, “Sınıf Danışman öğretmenleri yeterli birikime sahiptir.” Sadece bu ifadelerde 1-25 saat arası haftalık derse giren sınıf danışmanlarının lehinde manidar farklılıklar saptanmıştır. “Sınıf Danışmanlığının mesleki ilerlemede katkısı olmalıdır.”, “Sınıf öğrenci sayıları istendik sayıda olmalıdır.” Bu iki ifade de 25 saat ve üzeri haftalık derse giren sınıf danışmanlarının lehinde manidar farklılıklar saptanmıştır. Diğer ifadelerde manidar bir farklılık saptanmamıştır.

5.1.7. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Rehberlik Dersi Alma Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen verilere göre; “Branş öğretmenleri öğrencilerine rehberlik yapar.” “Branş öğretmenleri sınıf danışmanı öğretmenle işbirliği yapar.” “Sorun olduğunda diğer veliler ekonomik yardım yapar.” Sadece bu ifadelerde rehberlik dersi alan sınıf danışmanlarının lehinde manidar farklılıklar saptanmıştır. Diğer ifadelerde manidar bir farklılık saptanmamıştır.

5.1.8. Okullarında Rehber Öğretmeni Olmayan İlköğretim Sınıf Danışmanlarının Rehberlik İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Rehberlik İle İlgili Kurs Katılma Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Elde edilen verilere göre; “Sınıf Danışmanlarına yeterli maddi imkanlar sağlanmıştır.” Sadece bu ifadede rehberlik ile ilgili kursa katılmayan sınıf danışmanlarının lehinde manidar farklılıklar saptanmıştır. Diğer ifadelerde manidar bir farklılık saptanmamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Yöneticiler İçin Öneriler

1. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunları çözmek için bu okullara psikolojik danışman kazandırmak için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.
2. Sınıf danışmanlarına yeterli maddi imkanın sağlanması gerekmektedir.
3. Velilerin sadece sorun olduğunda ve çağrılınca okula gelmeleri yerine sürekli gelmeleri için velileri bu konuda bilinçlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.
4. Sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunları azaltmak için görev sorumluluklarının yeterince somut ve açık hale getirilmesi gerekmektedir.
5. Şu anki sistemin sınıf danışmanlığı açısından daha yeterli hale getirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.
6. Sınıf danışmanlarının daha özverili olması için bu işe yetenekli, istekli ve bu konuda bilgili kişilerin görevlendirilmesi gerekmektedir.

5.2.2. Sınıf Danışmanları İçin Öneriler

1. Okullarında psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunları çözmek için bu sınıf danışmanlarının daha özverili olması gerekmektedir.
2. Bu okullardaki sınıf danışmanları kendilerini rehberlik yönünden daha fazla geliştirmeleri gerekmektedir.
3. Bu okullardaki sınıf danışmanlarının rehberlik araştırma merkezleriyle daha sıkı irtibat kurmaları gerekir.

4. Öğrenciye kendini yakın hissettirmesi gerekir ki öğrenciler rahatlıkla sorununu açabilsin.
5. Veliler ile irtibatını iyi sağlaması sorunların daha rahat çözümü için dikkat edilmesi gereken bir husustur.

5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada sadece ilköğretimdeki sınıf danışmanları ele alınmıştır. Konu lise boyutunda da ele alınabilir.
2. Bu araştırmada sadece psikolojik danışmanı olmayan ilköğretim okullarındaki sınıf danışmanlarının karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Konu psikolojik danışmanı olan okullarda da ele alınabilir.
3. Bu araştırma farklı veri toplama araçları kullanılarak, daha derinliğine inilecek bir biçimde gerçekleştirilebilir.
4. Aynı araştırma Türkiye genelinde daha geniş bir araştırma kümesinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abaş, K. (1987) *Okullarında Rehber Öğretmeni Bulunmayan Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamalarının Değerlendirilmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ada, Ş. (1990) "*Rehberlik ve Türkiye'deki Yeri Üzerine Bir Araştırma*", Çağdaş Eğitim.
- Akman, Y. (1992). '*İlköğretimde Rehberliğin Yeri ve Önemi*' H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara: Sayı: 8.
- Alkan, Cevat. (1977). *Eğitim Teknolojisi-Kuramlar, Yöntemler*. Ankara; Yargıçoğlu Matbaası.
- Aydın, G. (1990). '*Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın Önemi*' Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. Cilt: 1, Sayı: 1.
- Başaran, İ. E. (1984). *Eğitime Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Baymur, F. (1980). "*Türkiye'de Rehberlik Çalışmalarının Gelişimi ve Bugünkü Sorunla*"r Eğitimde Rehberlik Araştırmaları. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi.
- Baymur, F. (1985). "*Gençliğin Eğitiminde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Yeri ve Önemi*". Eğitim ve Bilim Dergisi. Ankara: Cilt.10, Sayı: 56.
- Boran, S. (2003). *İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Görevleriyle İlgili Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi İncelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, Y. (1998) *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Rehberlik Uzmanının Görevleri Konusunda Bilinçlilik Düzeyleri*

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirbulak, D. (1997). ‘*Eğitim ve Yönlendirme*’, Milli Eğitim Dergisi. Sayı:147.

Doğan, S. (2000). ‘*Pratik Bir Sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı*’, Eğitim Yönetimi. Sayı: 21.

A.Ü. Eğitim Fakültesi (1980). *Eğitimde Rehberlik Araştırmaları*, Ankara: Eğitim Araştırmaları Merkezi.

Erden, M., Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erkan, S. (1992). "*Kapsamlı Rehberlik Programları*", Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 116.

Erkan, S. (2000). ‘*Rehberlik Nedir?*’ *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erkan, S. (1997). ‘*İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyacının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma*’, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı: 3.

Erkan, S. (2001). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Esmer, A. (1985) "*Orta Dereceli Okullarımızda Rehberlik Programının Uygulanmasına İlişkin Problemler*." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Fidan, N., Erden, M. (1995). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.

İlgar, M. Z. (2002). ‘*Rehberliğin Başlıca Türleri*’, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kepçeoğlu, M. (1976). "*Okul Danışmanlarının Mesleki Problemleri*", H.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi. Cilt: 8, Sayı: 1-2.

Kepçeoğlu, M. (1984). "*Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Üzerine Bir Değerlendirme*". H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi. Cilt: 2, Sayı: 1.

Kepçeoğlu, M. (1985). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Kepçeoğlu, M. (1999). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Alkım Kitapevi.

Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kocaoluk, M. Ş., Kocaoluk, F. (2000). *İlköğretim Programı ve Beş Sınıfın Yıllık Planı*. İstanbul: Kocaoluk Yayınevi.

Kuzgun, Y. (1986). *Rehberlik Ders Notu*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi.

Kuzgun, Y. (1992). "*İlköğretimde Rehberlik*" H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara, Sayı: 8.

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

MEB, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. 17.4.2001, Sayı: 24376, Resmi Gazete.

Özbilgin, L.(1985). "*Okul Kitle İletişim Araçları*". Eğitim ve Bilim Dergisi. Ankara: Sayı: 58.

Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (1998) *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Yayıncılık,.

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

Özoğlu, S, Ç. (1997) *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:181.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Semineri (1977) "*Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Sorunlar, İhtiyaçlar ve Öneriler*". Boğaziçi Üniversitesi: Boğaziçi Üniversitesi Dergisi.

Sönmez, V. (1998). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

T.C. M.E.B (1996). *Onbeşinci Milli Eğitim Şurası*. Ankara: M.E.B. Basımevi.

Tan, H. (1986). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tan, H. (1993). "*Okul Rehberlik Programında Danışman-Öğretmen-Yönetmen Üçgeni*", M.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 5.

Tan, H. (1998). "*Cumhuriyet Eğitimimizin 75. Yılı ve Kesintisiz 8 Yıllık Temel Eğitimin Getirilen*". Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 139.

- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tezcan, M. (1984). *Eğitim Sosyolojisi Kuram ve Sorunlar*. Ankara: Çağ Matbaası.
- Tuzcuoğlu, N. (1994). "*İlkokullarda Rehberlik Çalışmaları*", Çağdaş Eğitim.
- Yeşilyaprak, B. (1998). "*Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Açısından Rol ve İşlevleri*" Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 144.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yumrutaş, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Görüş ve Uygulamalarını İncelenmesi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

1.Kişisel Bilgi Formu

2.Anket Formu

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Sınıf Danışmanı,

Bu anket, ilköğretim okullarında görev yapan ikinci kademedeki sınıf danışmanlarının görevlerine ilişkin soruları içermektedir. Anketten elde edilecek bilgiler, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bulguların sağlıklı olması, vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Ankette isminizin yazılması gerekmemektedir.

Yardımlarınız için teşekkür eder, meslek hayatınızda başarılar dilerim.

Şenol SIZAK

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz : Erkek () Bayan ()
2. Yaşınız:
21- 30 ()
31- 40 ()
41- 50 ()
51 ve üstü ()
3. Toplam Kıdeminiz : (...)
4. Branşınız : (...)
5. En Son Mezun Olduğunuz Fakülte / Yüksekokul:
6. Haftalık Okuttuğunuz Ders Saati Sayısı:
7. Görevinize Başlamadan Önce Öğrenim Gördüğünüz okullarda, Rehberlik Dersi Aldınız mı?
Evet () Hayır ()
8. Kaç Yıldır Sınıf Danışmanlığı Yapıyorsunuz? : (...)
9. Milli Eğitim Bakanlığı'na Açılan Rehberlik ile İlgili Herhangi Bir Kursa Katıldınız mı?
Evet () Hayır ()

EK-2

ANKET FORMU

Bu bölümde yer alan sorular okullarında Psikolojik Danışmanı olmayan İlköğretim 2. Kademe deki Sınıf Danışmanlarının karşılaştıkları sorunları ortaya koymak amacıyla düzenlenmiştir.

Sizlerin aşağıda yer alan durumlara ilişkin görüşlerinizi verilen ifadelerle katılma derecenize göre, karşılarında yer alan seçeneklerden size uygun gelen seçeneği işaretlemeniz yeterli olacaktır.

4. Tamamen Katılıyorum 3. Katılıyorum 2. Az Katılıyorum 1. Hiç Katılmıyorum

	4	3	2	1
1. Müdür Sınıf Danışmanlığı için destek sağlar.	()	()	()	()
2. Müdür Yardımcıları Sınıf Danışmanlığı için destek sağlar.	()	()	()	()
3. Branş öğretmenleri öğrencilerine rehberlik yapar.	()	()	()	()
4. Branş öğretmenleri sınıf danışmanı öğretmenle işbirliği yapar.	()	()	()	()
5. Sorun olduğunda veli çağrılınca okula gelir.	()	()	()	()
6. Sorun olduğunda diğer veliler ekonomik yardım yapar.	()	()	()	()
7. Öğrencilerle görüşmek için ayrı bir oda olması iyi olur.	()	()	()	()
8. Öğrenci sorunlarını onlarla konuşarak çözerim.	()	()	()	()
9. Sınıf Danışman öğretmenleri yeterli birikime sahiptir.	()	()	()	()
10. Sınıf Danışman öğretmenlerine danışmanlık için Rehberlik Araştırma Merkezleri destek olmalıdır.	()	()	()	()
11. Sınıf Danışmanlığının mesleki ilerlemede katkısı olmalıdır.	()	()	()	()
12. Sınıf Danışmanları okulun sosyal yardım bütçesini kullanabilmeli.	()	()	()	()
13. Sınıf öğrenci sayıları istendik sayıda olmalıdır.	()	()	()	()
14. Her okulda bir rehber öğretmeni olmalıdır.	()	()	()	()
15. Teknolojik imkanlar ve diğer gerekli araçlar olmalıdır.	()	()	()	()
16. Sınıf Danışmanlığı daha özverili olmayı gerektirir.	()	()	()	()

17. Sınıf Danışmanlarına anketlerin uygulanması ve uzmanlarca yorumlanmasında destek olunmalıdır. () () () ()
18. Sınıf Danışmanları öğrencilerle yeterli sosyal etkinlik yapar. () () () ()
19. Öğrencilere kendimi rahatlıkla kabul ettiririm. () () () ()
20. Sınıf Danışmanlarına yeterli maddi imkanlar sağlanmıştır.() () () ()
21. Her öğrenciye yeterli zamanı ayırıyorum. () () () ()
22. Öğrenciler bana kendisini çok rahatlıkla tanıtabilirler. () () () ()
23. Öğrenciler bana güvenir. () () () ()
24. Öğrenciler sorunlarını benimle çok rahat paylaşabilir. () () () ()
25. Öğrencilerle ilgili sorunlarda çözüm yollarını çok rahat bulabilirim. () () () ()
26. Ailevi sorunlarda da öğrenciye yardımcı olabilirim. () () () ()
27. Öğrencilerle aramda belirli sınırlar olmalıdır. () () () ()
28. Öğrenciler onlara yakın olduğumu ve iyi niyetli olduğumu hisseder. () () () ()
29. Sınıf Danışmanlığını daha iyi yapmak için şu anki sistem yeterlidir. () () () ()
30. Sınıf Danışmanlığının yönetmeliklerde belirlenen görev sorumlulukları yeterince somut ve açıktır. () () () ()

ÖZGEÇMİŞ

Şenol SIZAK

Kişisel Bilgiler:

Doğum Tarihi : 17/03/1980

Doğum Yeri : Söğüt

Eğitim:

İlkokul : 1986-1991 Akköy İlkokulu

Ortaokul : 1991-1994 Söğüt Ortaokulu

Lise : 1994-1997 Söğüt Lisesi

Lisans : 1997-2001 Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

Yüksek Lisans : 2006-D.E. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bil.

Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

2001-2004 Bozüyük Endüstri Meslek Lisesi

2004-D.E. Beykoz Endüstri Meslek Lisesi