



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK
DANIŞMA FAALİYETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ
(YALOVA İLİ ÖRNEĞİ)

Banu ABBASOĞLU

201041020009-Y

İSTANBUL, 2014



YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK
DANIŞMA FAALİYETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ
(YALOVA İLİ ÖRNEĞİ)

Banu ABBASOĞLU

201041020009-Y

DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA OTRAR

İSTANBUL, 2014

T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

.....İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK
.....VE PSİKOLOJİK DANIŞMA FAALİYETLERİNE YÖNELİK
.....TUTUMLARININ İNCELENMESİ.....

Ad-Soyad: BANU ABBASOĞLU.....

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÖTRAR

.....

Üye: Prof. Dr. Halil EKŞİ.....

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILIMIS

.....

Onay Tarihi: 25.07.2014.....

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA FAALİYETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

BANU ABBASOĞLU

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR
Haziran-2014, 139 sayfa

Bu araştırma ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemek ve bu amaçla tutumları ölçen Likert tipi bir ölçek geliştirme amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Yalova ili Merkezinde bulunan ilköğretim ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemse oransız küme örneklem yolu ile seçilen 26 okulda görev yapan 368 sınıf ve branş öğretmenini olarak belirlenmiştir. Uygulamalar 2013-2014 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında 100 madde (item) oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Lawshe analizi ile yapılan kapsam geçerliği işlemlerinin ardından 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Oluşturulan 80 maddelik taslak ölçek 2013-2014 eğitim öğretim yılında Yalova ilinde görev yapan 368 sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ile faktör analizi yapılmış ve varimax dik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla yapılan yedi aşamalı faktör analizi sonucunda öz (eigen) değeri 1'den büyük 8 faktörlü, toplam varyansın %69.535'ini açıklayan 28 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik için ölçeğin tümü için Cronbach α ($\alpha=0.72$) katsayıları hesaplanmış ve alpha değerini düşüren tüm maddeler elenmiştir. Bu eliminasyonların ardından az sayıda madde içeren beş faktördeki (3, 5, 6, 7 ve 8. faktörler) tüm maddeler elenmiş üç faktörlü bir yapı (Geliştirici etki, Akademik ilgi, Rehberlik Etkinliklerine Katılım) ortaya çıkmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamakta; puanların yükselmesi ilgili özelliğin yükseldiği şeklinde yorumlanmaktadır. 17 maddeli ve Toplam alpha değeri $\alpha=0.92$ olarak hesaplanan ölçeğin alt boyutlarının alpha değerleri $\alpha_{\min}=0.70$ - $\alpha_{\max}=0.94$ arasında değişmektedir. Öte yandan Pearson analizi ile hesaplanan madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlı ($p<.001$); t testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Ayrıca Pearson analizi ile faktörler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.001$). Devamlılık katsayısı için ölçek iki hafta arayla aynı gruba ($N=41$) uygulanmış ve toplam ve alt boyutlar için korelasyon katsayıları anlamlı bulunmuştur.

($r_{top}=.833$; $p<.001$). Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın hipotezlerine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda kıdem değişkenine göre öğretmenlerin akademik ilgi alt boyutu puanlarının; cinsiyet değişkenine göre rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu puanlarının; öğretmenlerin katıldığı seminer ya da kurs sayısı değişkenine göre geliştirici etki ve akademik ilgi alt boyutu puanlarının farklılaştığı saptanmıştır.

ABSTRACT

A STUDY OF THE ATTITUDES OF ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS TOWARDS GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING

BANU ABBASOĞLU

**Master's Thesis, Department of Education Management And Administration
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa OTRAR
June-2014, 139 pages**

This study was conducted in order to develop a Likert scale instrument to assess the attitudes of elementary and middle school teachers toward counseling and psychological consulting.

The research population is teachers working at elementary and middle schools in Central Yalova. Participants are 368 subject and classroom teachers working at 26 schools who were selected by random sampling. Applications were realized in the 2013-2014 academic year.

Initially 100 items were developed and presented to the experts. Following Lawshe analysis that looked at content validity, 20 items were eliminated. The new scale consisting of 80 items were administered to the 368 classroom and subject teachers who worked in Yalova during the 2013-2014 school year. Principal component analysis and factor analysis were conducted in order to determine construct validity, and varimax rotation was applied. A seven step factor analysis revealed a 28-item scale with 8 factors with eigen scores higher than 1, that explained %69.525 of the total variance. To calculate reliability, the Cronbach's α ($\alpha=0.72$) was measured and items that reduced alpha were eliminated. Following this initial elimination all the items that load on the factors with the lowest item counts (Factors 3,5, 6, 7 and 8) and a 3-factor scale (Improvement Effect, Academic Interest, Attendance at Counseling Events) was attained. No reverse items are present in the scale and increased scores indicate an increase in the variable of interest. The scale has 17 items and a total alpha score of $\alpha=0.92$, with subtests' alpha scores ranging from $\alpha_{\min}=0.70$ to $\alpha_{\max}=0.94$. The item-total and item-remaining correlations using Pearson analyses are significant ($p<.001$); t-test analyses are significant for both the factors and the items. Pearson analyses also showed the correlations between the factors are significant ($p<.001$). In order to determine reliability, the scale was administered to the same participants after a two week delay, and the total and subtest correlations were statistically significant ($r_{\text{top}}=.833$; $p<.001$). Results of this study support the validity and reliability of this scale.

The analyses that looked at there search hypotheses revealed statistically significant impact of the “seniority” variable on the “teacher's academic interest” subscale score, the “gender” variable on

the “attendance at counseling events” subscale score, and the “number of seminars and courses attended by the teacher” variable on the “improvement” and on the “teacher's academic interest subscale score.

ÖNSÖZ

Okullarda uygulanan rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin öğrencilerin sağlıklı gelişmesi için çok özel amaçları hedeflediğini bilmeme rağmen bir öğretmen olarak etkinlikleri uygulama esnasında karşılaştığım ve gözlemlediğim bazı olumsuzlukların ve eksikliklerin tespiti için bu araştırmayı yapmaya karar verdim. Bu problemlerin kendi penceremden mi böyle gözüktüğü yoksa değişik kurumlarda çalışan öğretmen arkadaşların da benimle benzer görüşleri paylaşıp paylaşmadıklarını anlayarak, problemleri tespit etmenin, sorunların çözümü için bir adım olacağını düşündüm.

Bu araştırma birçok kişinin katkı ve desteğiyle yürütülmüştür. Öncelikle bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesindeki katkıları ve yardımıyla beni destekleyen, bu çalışmada her şeyi inceleyip sık dokuyarak bilimsel bir araştırmanın hakkını vermem için beni teşvik eden, bana istatistiği öğreten istatistik hocam, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR Hocam' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmanın gerçekleştirilmesi için uygulama yaptığım okullarda verdikleri destek için rehber öğretmenlere, sınıf öğretmenlerine ve branş öğretmenlerine teşekkür ederim. Ayrıca çalışmanın her aşamasında görüşleriyle çalışmamı zenginleştiren meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde beni destekleyerek bana güç veren aileme, ayrıca çalışmamın her aşamasında desteğini her an yanımda hissettiğim eşim Kamil Abbasoğlu' na ve tüm araştırma boyunca varlığını hep hissettiğim, kucağıma alacağım anı sabırsızlıkla beklediğim yeni doğan oğlum Doruk'a ve kızım Doğa'ya sonsuz teşekkür ve sevgiler.

İstanbul, 2014 Banu ABBASOĞLU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No.
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Rehberlik	8
2.1.1. Rehberliğin Tanımı	8
2.1.2. Rehberliğin Amacı	9
2.1.3. Rehberliğin İlkeleri	10
2.1.4. Rehberlik Anlayışı Kavramı	10
2.1.4.1. Rehberlik Anlayışını Oluşturan İlkeler	11
2.1.5. Rehberliği Hazırlayan ve Ortaya Çıkaran Nedenler	14
2.1.5.1. Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Faktörler	14
2.1.5.2. Mesleklerin Farklılaşması	14
2.1.5.3. Kadının Çalışması, Aile Yapısı ve Fonksiyonunun Değişmesi	15
2.1.5.4. Felsefi Faktörler	15
2.1.5.5. Psikolojik Faktörler	16
2.1.5.6. Psikometri Alanındaki Gelişmeler	16
2.1.5.7. Mesleki Rehberlik Hareketi	17
2.1.5.8. İnsanın Duygusal Yaşamı	17
2.2. Psikolojik Danışma	17
2.2.1. Psikolojik Danışma Nedir?	17
2.2.2. Psikolojik Danışmanın İlkeleri	18
2.2.3. Psikolojik Danışman	19
2.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma'nın Türkiye'de Gelişmesi	20
2.4. İlköğretim Okullarında Uygulanan Rehberlik Programı	24
2.4.1. Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri	25
2.4.2. Programın Gerekçeleri	28
2.4.3. Programın Genel Amaçları	29

2.5. Eğitim, Rehberlik ve Danışma.....	30
2.5.1. İlköğretimde Rehberlik.....	31
2.5.2. Sınıf Öğretmeni ve Rehberlik.....	33
2.5.3. Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerine Katkıları.....	36
2.5.4. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları ve Beklentileri.....	37
2.6. Okullarımızda Rehberlik İçin Öneriler	38
2.7. Sınıf Rehber Öğretmeninden Beklentiler	40
3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Modeli.....	42
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği	43
3.3.2. Geçerlik Analizleri.....	44
3.3.2.1. Faktör Analizleri.....	46
3.3.2.1.1. Birinci Faktör Analizi.....	46
3.3.2.1.2. İkinci Faktör Analizi	60
3.3.2.1.3. Üçüncü Faktör Analizi	62
3.3.2.1.4. Dördüncü Faktör Analizi.....	64
3.3.2.1.5. Beşinci Faktör Analizi	68
3.3.2.1.6. Altıncı Faktör Analizi.....	71
3.3.2.1.7. Yedinci Faktör Analizi	73
3.3.2.1.8. Test-Tekrar Test Güvenirliği.....	87
3.4. Verilerin Toplanması.....	87
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	88
4. BULGULAR VE YORUM.....	90
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	90
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular.....	94
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	122
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	122
5.2. Öneriler.....	128
KAYNAKLAR.....	130
EKLER.....	135
EK-I Kişisel Bilgi Formu.....	135

EK-II Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği.....	136
---	-----

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1 : KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri	46
Tablo 2 :Ortak Yük Değerleri (Communalities)	47
Tablo 3 :Ortak Yük Değerleri (Communalities)	49
Tablo 4 :Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	52
Tablo 5 :KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri	60
Tablo 6 :Ortak Yük Değerleri (Communalities)	60
Tablo 7 :KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri	62
Tablo 8 :Ortak Yük Değerleri (Communalities)	62
Tablo 9 :KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri	64
Tablo 10 :Ortak Yük Değerleri (Communalities)	64
Tablo 11 :Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	66
Tablo 12 :KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri	68
Tablo 13 :Ortak Yük Değerleri (Communalities)	68
Tablo 14 :Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	70
Tablo 15 :KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri	71
Tablo 16 :Ortak Yük Değerleri (Communalities)	72
Tablo 17 :KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri	73
Tablo 18 :Ortak Yük Değerleri (Communalities)	74
Tablo 19 :Açıklanan Toplam Varyans Miktarları	75
Tablo 20 :Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi.....	76
Tablo 21 :Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	77
Tablo 22 :İç tutarlılık Analizleri (Cronbach's Alpha)-2	79
Tablo 23 :İç tutarlılık Analizleri (Cronbach's Alpha)-2	81
Tablo 24 :RPDFTÖ Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Ait Güvenirlik Katsayıları	82
Tablo 25 :Ölçek Maddeleri, Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek ÜzereYapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	82
Tablo 26 :Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları	84
Tablo 27 :Faktörler Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 28 :Yeniden Numaralandırılan Maddeler	86
Tablo 29 :Test- Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 30 :İlköğretim Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	90
Tablo 31 :Meslekteki Yıl Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	91
Tablo 32 :İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri....	91
Tablo 33 :İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri....	92
Tablo 34 :İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri....	92

Tablo 35	:Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	92
Tablo 36	:Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Kaç Seminer ya da Kursu Katıldığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	93
Tablo 37	:Medeni Hal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	93
Tablo 38	:Bulunduğu Okulda Kaç Yıl Çalıştığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	94
Tablo 39	:Okulun İmkanları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	94
Tablo 40	:Geliştirici Etki, Akademik İlgi, Rehberlik Etkinliklerine Katılım Ölçeği Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	95
Tablo 41	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
Tablo 42	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	96
Tablo 43	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	96
Tablo 44	:RPDFTÖ Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	97
Tablo 45	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	97
Tablo 46	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	98
Tablo47	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanının Kıdem Değişkenine Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	99
Tablo 48	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Tablo 49	:RPDFTÖ Ortalama Puanının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Tablo50	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	101
Tablo 51	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	101
Tablo52	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	102
Tablo53	:PDFTÖ Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ..	102

Tablo54	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	103
Tablo 55	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	103
Tablo56	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	104
Tablo 57	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları ..	104
Tablo58	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	105
Tablo59	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	105
Tablo60	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	106
Tablo 61	:RPDFTÖ Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları ..	106
Tablo 62	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 63	:RPDFTÖ Geliştirici Akademik İlgi Boyutu Puanlarının Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
Tablo 64	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	108
Tablo 65	:RPDFTÖ Toplam Puanlarının Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	108
Tablo 66	:Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	109
Tablo 67	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanının Öğretmenlerin Katıldığı Seminer ya da Kurs Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	110
Tablo 68	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp	

	Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	111
Tablo 69	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Katıldığı Seminer Ya Da Kurs Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	111
Tablo 70	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	112
Tablo 71	:RPDFTÖ Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	113
Tablo 72	:RPDFTÖ Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Katıldığı Seminer Ya Da Kurs Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	114
Tablo 73	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	115
Tablo 74	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	115
Tablo 75	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	116
Tablo 76	:RPDFTÖ Toplam Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	116
Tablo 77	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	117
Tablo 78	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	117
Tablo 79	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 80	:RPDFTÖ Toplam Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 81	:RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	119

Tablo 82	:RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	119
Tablo 83	:RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120
Tablo 84	:RPDFTÖ Toplam Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	120

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
KMO	: KaiserMeyerOlkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PDR	: Psikolojik Danışma Ve Rehberlik
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
RPDFTÖ	: Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetleri Tutum Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar sunulmuştur.

1.1. Problem

“Eğitim, bir kişiyi yaşama hazırlamak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumun kazandırılması sürecidir. Eğitim; hayat için en önemli sermayedir. Bir nesli “ hayata hazırlamak” maksadı; “şahsiyetlerde sağlam karakterler oluşmasını temin” ile mümkündür” (Baltacıoğlu, 1995).

“Eğitimin amacı, hafızası bilgi ile dolu adamlar yetiştirmek değildir. Çünkü eğitim, insanları hayata hazırlamak ise, insanların öncelikli olarak hayatta başarısını hazırlayan şey; öğrendikleri bilgiler, zekaları değildir. Bu öncelikle; girişimcilik, kararlılık, dayanıklılık, cesaret ve kahramanlık gibi ahlaki vasıfların şekline, kuvvetine bağlıdır. Bu başarı, öncelikle zekanın, bilginin değil; karakterin, ahlakın ürünüdür. Bilginin en büyük önemi bile, karakterin bu unsurlarına kuvvet ve inkişaf veren vasıta olmak itibariyledir. Bugün yaşamak kararlılığında olan bir milletin, bir toplumun çocuklarının eğitim ve öğretimde yalnız bir amacı olabilir. Bu amaç onları hayata hazırlamaktır” (Baltacıoğlu, 1995).Özetle, “eğitimde amaç, bir dizi öğrenmelerle, kişinin davranışının değişmesini sağlamaktır. Davranış değişimi, ancak, kişinin yaşantı kazanması ile sağlanabilmekte ve bu değişim, bir süreç özelliği taşımaktadır”(Bakırcıoğlu, 2005).

“Bir eğitim kurumunda, bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme, onlara belli konuları öğretme anlamını çağrıştıran “öğretim” kavramı, giderek “öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme” eylemini dile getirmeye yöneldi” (Oğuzkan, 1981; Özoğlu, 1982; akt. Bakırcıoğlu, 2005).“Çünkü, konuya ilişkin bilimsel bulgular, kişiye öğreten çok, “öğrenen” olarak bakılması gerektiğini ortaya koymuştu. Bu nedenle,

“öğretim” denildiğinde, öğretmenin öğretmesi değil, “her öğrenciye, öğrenim konularını öğrenmeleri ve kendilerini gerçekleştirmeleri için yardım etmesi” anlaşılmaya başlandı. Bu anlamdaki öğretim ise, öğrenciyi odak almayı; her öğrencinin kendine özgü özelliklerini tanımayı ve öğretimi bunlara dayandırmayı gerektiriyordu. Bu gelişmelerin sonucu olarak, kişinin bütünüyle gelişmesine; etkin bir kişisel-toplumsal ve mesleksel uyum gücü kazanmasına yardımcı olmak amacıyla okullarda “**öğrenci kişilik hizmetleri**” adı altında yeni hizmetler verilmeye başlandı. Öğrenci kişilik hizmetleri, öğretim ve yönetimle karşılanamayan gereksinimlerin giderilmesini amaçlamaktadır. Bu hizmetler; sağlık, toplumsal yardım (burs, yemek vb.), boş zaman eğitimi, ders dışı etkinlikler ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleridir”(Kuzgun, 1981; akt.Bakırcıoğlu, 2005).

“Öğrenci kişilik hizmetleri içinde önemli bir yeri olan **rehberlik ve psikolojik danışma**, 20. yüzyıl’da eğitim alanına getirilen en önemli yeniliklerden biridir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, eğitim kurumlarına, öğretim ve yönetim hizmetlerinin başarısızlıkları yüzünden girmemiştir. Öğrencilerin etkin, başarılı, yaratıcı ve mutlu olmalarını sağlamak için onların öğretimle karşılanan düşünsel gereksinimleriyle birlikte toplumsal-ruhsal gereksinimlerini de karşılamanın bir zorunluluk oluşundan dolayı girmiştir. Benzer, bir deyişle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, öğrenciyi bilgi ve beceriyle donatmanın yanı sıra, duygusal-toplumsal yönüyle de geliştirmenin; ona sorun çözme yeteneği, güçlü bir benlik kazandırmanın da gerekli oluşu nedeniyle eğitim hizmetleri arasına girmiştir”(Bakırcıoğlu, 2005).

“Rehberlik bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek, özünü gerçekleştirilebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir. Birey sözcüğü ile, rehberlik yardımından yararlanabilecek herkes kastedilmektedir”. Bu araştırmada, okullardaki rehberlik hizmetleri konu olarak alındığından, okula devam eden bütün öğrenciler kastedilmektedir. “Yardım terimi ile kastedilen, tavsiye vermek, akıl öğretmek, bireyi doğru olduğu varsayılan bir hareket tarzını benimsemeye ve uygulamaya zorlamak olmayıp, ona çeşitli seçenekleri tanıtmak ve en uygun olanı seçmesi için gerekli değerlendirmeyi yapabilecek hale gelmesine çalışmaktır. Rehberliğin amacı, kişinin bilgiyi özümsemesine ve davranışa dönüştürmesine, bilgi edinme yollarını araştırma isteği geliştirmesine, yardımcı olmaktır.

Psikolojik danışma ise, birey hakkında edinilen bilgilerin, onun öz kavramına katılması ve davranışa dönüştürülmesi anlamı taşır” (Kuzgun, 2000).

“Rehberlik ve psikolojik danışma, kendini çevresindeki olanakları tanıması, gizilgüçlerini geliştirmesi, sorunlarını çözebilmesi ve kendini gerçekleştirmesi için kişiye, bu işi kendine meslek edinmiş olan uzmanlarca yapılan yardım sürecidir. Örgün eğitim kurumlarından da bu anlayış doğrultusunda bir rehberlik ve psikolojik danışmanın uygulanması beklenmektedir. Çağdaş okul öğrenciye salt bilgi vermeyi amaç edinmemelidir. Öğrencilerin toplumsal uyum ve duygusal olgunluk gibi davranışları kazanabilmeleri için, eğitim-öğretim hizmetleri yanında, öğrenci kişilik hizmetlerinden biri olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin okullarda verilmesine gereksinim vardır. Çünkü kişi kendini, çevresindeki olanakları tanıyarak, yeteneklerini geliştirmeyi, karşılaştığı sorunları çözmeyi, kendini gerçekleştirmeyi tek başına başaramamaktadır. Bu durum karşısında, öğrencilerin gelişim görevlerini gerçekleştirmede okulların rehberlik ve danışma hizmetleri ile desteklenmesi, zorunlu duruma gelmiştir”(Bakırcıoğlu, 2005).

“Öğrenciler, günlerinin önemli bir bölümünü okulda öğretmenleri ile geçirmektedir ve öğrencilere gerekli rehberliği yapmak için öğrenci-öğretmen ilişkisi oldukça önemlidir. Öğretmen, okulda öğrencilerin sadece beyinlerini bilgilerle doldurmakla görevini yapmış sayılmaz. Bugün öğretmenlerden, öğrencilerin, yaşamları süresince karşılaşacakları sorunları başarı ile çözecek, girişken, cesaretli, kişilik sahibi, üretken kısaca “hayata hazırlanmış” bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Görevine bu anlayışla yaklaşan öğretmen, yaptığı eğitimi amacına ulaştırmak için öğrencilerin bilgi birikimi yanı sıra, onların düşünsel gelişimleri, toplumsal-duygusal gelişimleri ile de yakından ilgilenir. Yani öğrencilerin her yönü ile geliştirilmesi gerektiğine inanır” (Baltacıoğlu, 1995). Buna inanan öğretmen, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri içerisinde yer almaya hazır demektir. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gerçekleşmesinde sınıf rehber öğretmenine önemli görevler düştüğü görülmektedir. Bu durumda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik olumlu tutuma sahip olmaları beklenmektedir. Rehberliğe karşı olumsuz tutumlar geliştirmiş bir sınıf rehber öğretmenin, rehberlik ilgili görevlerini yerine getirmede pek de istekli olmayacağı açıktır. Bir okulda

rehberlik hizmetlerini gerektiği gibi yerine getirebilmek için, öncelikle okul rehberlik ekibinin rehberliğe yönelik tutumları ve rehberlik anlayışlarının yeterli düzeyde olup olmadığının belirlenerek, okul rehberlik ekibinde ortak bir rehberlik anlayışı ile rehberliğe yönelik olumlu tutumlar oluşturabilme yönünde çaba göstermek gerekmektedir. Ne var ki ülkemizde bu konuyla ilgili dolaylı ilişkisi olan birkaç araştırma dışında (Bülbül, 2009; Demir; 2010; Kaya 1994; Onur, 1997; Öztemel, 2000; Tokgöz, 2004;) sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumları ile doğrudan ilişkili araştırmalara rastlanmamaktadır. Buna göre bu araştırmada ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın problem cümlesini; “İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları nasıldır? ” oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının ve bu tutumları ile ilişkili olabilecek diğer değişkenlerin belirlenmesi genel amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

6.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları mezun oldukları eğitim kurumuna göre farklılaşmakta mıdır?

7.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları okuldaki rehber öğretmen sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

8.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları aldıkları hizmet içi eğitimlere göre farklılaşmakta mıdır?

9.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

10.İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları okuldaki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

11. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları okulun imkanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Okul ve eğitimin temel öğelerinden birini rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim ve okulun amaçlarını gerçekleştirmedeki rolü ve önemi büyüktür. Öğretmen, konumundan dolayı bütüne ilişkin performans ve sonuçlar üzerinde önemli etkisi olan kişidir. Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik olumsuz tutumlarının eğitim sürecine zayıflatıcı bir etkisi olduğu açıktır.

Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik problemlerin çözülebilmesi için öğretmenlerin önce kendi problemlerinin farkında olup bunları çözebilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler için sorun olarak gördükleri birçok durum ve olayın kaynağı, okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin yeteri kadar yerine getirilmemesi ile ilgili olabilir.

Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını tespit etmek, tutumlarını etkileyen durumları belirlemek amaçlanmıştır.

Tutumlarının belirlenmesi, öğretmenlerin etkililik, verimlilik ve performans düzeylerinin belirlenmesinde yardımcı olabilir. Sistem genelinde öğretmenlere rehberlik ve psikolojik danışma konusunda okullara yönelik yeni politikalar geliştirmelerinde bilimsel dayanaklar sağlaması umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapların gerçek düşünce ve görüşlerini yansıttıkları kabul edilmektedir.

2.Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1.Bu araştırma 2013–2014 eğitim öğretim yılında Yalova ili devlet okullarında görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle sınırlıdır.

2.Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.

3.Araştırmadan elde edilen bulgular, deneklerin ölçeklere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

4.Araştırma gerçekleştirilen istatistiksel çözümleme yöntemleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenci Kişilik Hizmetleri: “Öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık, serbest zamanları değerlendirme gibi ihtiyaçlarını giderecek yardımlar yanında, onların gizilgüçlerini geliştirme, yetenek ve ilgilerine uygun okul ve meslek seçme, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabilme gibi, kişilik gelişimleri ve uyum sorunlarının çözümü için onlara yapılacak yardımları kapsamaktadır” (Kuzgun, 2000).

Rehberlik:“Rehberlik, bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinimlerini doyurmasında, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için, gerekli problem çözme, karar verme, bilgi ve

becerisini kazanmasında, benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal “gerçeği” içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürmesinde, bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistematik yardım sürecidir” (Özoğlu, 1997).

Psikolojik Danışma: “Kişinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini, kişilik örüntüsünü tanımasına; doğal gelişim sorunlarını çözmesine, yanlış, çarpık tutum ve davranışlarını düzeltmesine ya da değiştirmesine yardımcı olmak amacıyla yapılan görüşmedir” (Bakırcıoğlu, 2005).

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanı:“Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tümünden sorumlu olan ve bu hizmetleri yetki ile sunabilecek bilgi ve beceriye sahip profesyonel kişilerdir” (Kepçeoğlu, 1994).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Rehberlik

2.1.1.Rehberliğin Tanımı

“Rehberlik, “ Guidance” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Sözcüğün Türkçe çevirisi “kılavuzluk” olarak ifade edilmektedir. Kelimenin sözlük anlamı yol gösterme işi, rehberlik olup bu işi yapana da rehber denilmektedir”(Bakırcıoğlu, 2005).“Ancak rehberlik literatürel çerçevede ve bilimsel bir zeminde ele alındığında, rehberlik hizmeti kılavuzluktan farklıdır. Kılavuzlukta belli bir konuda becerikli ve yetkili bir kişinin, başkaları için belli bir işi yerine getirmesi söz konusudur. Rehberlik ise başkaları için belli bir işi yapmaktan çok, bireyi tanımak ve onu kendisine tanıtmak, büyümesine, gelişmesine, olgunlaşmasına sistematik olarak yardım etmek anlamındadır”(Karataş ve Baltacı, 2013).

“Rehberlik, psikolojik danışmayı da içeren bir kavram olmakla birlikte rehberlik ve psikolojik danışma iç içe bulunan ve birbirlerini bütünleyen kavramlardır”(Altıntaş, 2009). Rehberlik ve psikolojik danışma kavramları çoğu zaman bir arada kullanılmalarına rağmen zaman zaman ayrı da kullanılmaktadır. Her ne şekilde kullanılırsa kullanılsın bilinmesi gerekli husus psikolojik danışma hizmetlerinin rehberlik hizmetlerinin içinde yer aldığı ve onun özünü oluşturduğudur”(Çetinkaya, 2009).

Tan (1992) Shertzer ve Stone’un rehberliği “kendini ve çevresini anlaması ve böylece gizil güçlerini kullanabilmesi için bireye yapılan yardım süreci” şeklinde; Glanz’ın “deneyim kazandırma programları ile bireyi içinde yaşadığı toplumun özgür ve sorumlu hale getirme” şeklinde; Baymur’un da “bir insanın başka bir insana ya da gruba, o insanın ya da grubun en iyi biçimde yaşamasına, insanların kendilerini gerçekleştirmelerine en elverişli yolları bulabilmeleri için yapılan yardım” şeklinde tanımladığını nakletmektedir.” Bu çerçevede rehberlik kişinin

kendini tanıyarak, kendini gerçekleştirme ve problemlerinin çözümünde gerçekçi plan ve yaklaşımlarla işe girişebilmesi için yapılan yardım olarak tanımlanabilir.

Kepçeoğlu (1994)'e göre ise rehberlik, “kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır.”

Kepçeoğlu (1994) Mortensen ve Schuller'in rehberliği, “demokratik ortam içinde bireyin kapasite ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmeyi amaçlayan ve uzman kişilerce verilen tüm eğitim programının bir parçası olarak sunulan hizmetler” şeklinde; Miller'ın “kendini anlaması, ev, okul ve topluma en iyi uyum yaparken kendi kendini yönetebilmesi için bireylere yardım etme süreci” şeklinde; Özoğlu'nun “bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinimlerini doyurmasında, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme, bilgi ve becerisini kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal “gerçeği” içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürdürmesinde, bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistematik yardım sürecidir” şeklinde tanımladığını nakletmektedir.

2.1.2.Rehberliğin Amacı

“Bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmekle, rehberliğin amacı gerçekleştirilebilir. Kendini gerçekleştirme kavramının gelişimine, Maslow ile Rogers'ın katkıları büyük olmuştur. Maslow, insan davranışlarına yön veren ana güdünün insanın kendini gerçekleştirme olduğunu savunurken, Rogers'ta, kendini gerçekleştirme kavramını “tam verimlilik” kavramı ile açıklamıştır. Bu iki kavramdan kendini gerçekleştirme kavramı, rehberlik ve psikolojik danışma alanında daha yaygın kullanılmaktadır” (Kepçeoğlu, 1994).

“Psikolojik sağlığı yerinde olan kişi, kendini gerçekleştiren kişidir. Kendini gerçekleştiren insanlar, kendilerini, başkalarını, doğayı olduğu gibi kabul ederler, içinde bulundukları ortama

uyum sağlarlar, daha derin ilişkiler kurabilirler, yaşamdan doyum sağlarlar, doğal davranırlar. Bu durumda bireyin sağlıklı gelişimi, yani sayılan bu özelliklere de sahip olması için kendini gerçekleştirebilmesi önemlidir. Kendini gerçekleştirmesi ve sayılan bu özelliklere de sahip olabilmesi için rehberlik ve psikolojik danışmaya ihtiyacı vardır” (Maslow, 1970, akt. Aydın, 2010).

2.1.3. Rehberliğin İlkeleri

“Rehberliğin ilkeleri ve bu ilkelerle ilgili temel kavramlar bir kişinin genel olarak sahip bulunduğu rehberlik anlayışını oluşturur. Rehberliğin ilkelerini incelemekten önce,

rehberlik anlayışı kavramını açıklamak, sonra bu anlayışın temelini oluşturan ilkeleri belirlemek, daha sonra da bu ilkelerle ilgili kavramları sıralamak rehberliğin ilkelerini işlemede daha uygun olacaktır” (Kepçeoğlu, 1994).

2.1.4. Rehberlik Anlayışı Kavramı

“Rehberlik anlayışı rehberlik ve psikolojik danışma alanının önemli kavramlarından birisidir. Rehberlik anlayışı, özetle, rehberlikle ilgili temel ilkeleri ve kavramları anlama olarak açıklanabilir. Başka bir deyişle, rehberliğin temel ilkeleri ve bu ilkelerle ilgili kavramlar rehberlik anlayışının ana unsurlarını oluşturmaktadır” (Kepçeoğlu, 1994). Yapılan çalışmalar sonucunda rehberlik alanının çeşitli boyutları açıklanmıştır. Bu boyutlardan üç tanesinin önemi vurgulanmıştır. Bunlar, “ 1) Rehberliğin temel ilke ve kavramlarını anlama ile ilgili **kavramsal**, 2) Rehberlikteki görev ve sorumlulukları kabul etmeye hazır oluşla ilgili **tutumsal**, 3) Kişilerarası ilişkilerle ilgili **sosyal** boyutlar olarak gösterilmiştir” (Hatch ve Steffire, 1961; akt. Kepçeoğlu, 1994). İşte, rehberlik anlayışı bu üç boyut arasında rehberlik ilke ve kavramlarını anlama ile ilgili olan kavramsal boyut içinde yer almaktadır. “ Nitekim, yapılan araştırmalarda psikolojik danışma ve rehberlik personelinin başarısına etkisi bakımından boyutlar sıralandığında kavramsal boyutun en başta geldiği anlaşılmıştır. Yani, öteki boyutlara oranla, sahip bulunduğu rehberlik anlayışı daha yeterli olan personelin psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında daha başarılı olduğu doğrulanmıştır” (Kepçeoğlu, 1994).

“Bunların yanı sıra okullarda rehberliğin kendinden beklenen başarıyı sağlayabilmesi için, tüm eğitimcilerin ortaklaşa çalışması gerekir. Sadece psikolojik danışmanların okullarda rehberlik uygulamalarını yaparak başarılı olabilmelerini beklemek yeterli olmayabilir. Okullarda bu durumda psikolojik danışmanlarla beraber yöneticilerin, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin de rehberlikle ilgili üzerine düşen görevleri yerine getirmeleri, ortak bir rehberlik anlayışı belirleyip bunu paylaşmaları, okul rehberlik programlarının daha sağlıklı işlemesini sağlayabilir”(Baymur, 1971; Tan, 1975; akt. Kepçeoğlu, 1994).

“Ülkemizde, rehberlik anlayışı üzerinde bir araştırma 1974 yılında Kepçeoğlu tarafından yapılmıştır. Orta dereceli okullarda rehberlik anlayışını konu alan, bu araştırmada, orta dereceli okullarda görevli müdür, rehberlik uzmanı, sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerin sahip bulundukları rehberlik anlayışları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yetkili uzmanlarca konulan ölçütler bakımından, bu personelin rehberlik anlayışlarının genellikle yetersiz olduğu ve personel arasında önemli rehberlik anlayışı farklarının bulunduğu görülmüştür. Bu durumun orta dereceli okullarda sürdürülen psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmış; personelin rehberlik anlayışını geliştirici bazı önlemler önerilmiştir” (Kepçeoğlu, 1994).

Yukarıdaki açıklamalara göre, rehberlik anlayışının yetersiz olduğu görülen ülkemizde, rehberlik anlayışı kavramını daha iyi anlayabilmek için rehberlik anlayışını oluşturan ilkeleri ve bu ilkelerle ilgili kavramları gözden geçirmek uygun olacaktır.

2.1.4.1. Rehberlik Anlayışını Oluşturan İlkeler

“Rehberlik anlayışını oluşturan ilkeler doğrudan doğruya psikolojik danışma ve rehberliğin dayandığı temel ilkeleri içermektedir. Literatürde rehberliğin ilkeleri ile ilgili türlü listeler vardır. Burada, rehberlik alanındaki bazı yazarların ilkeler konusunda geliştirdikleri listelerden örnekler verilecektir” (Kepçeoğlu, 1994).

Rehberliğin temelini oluşturan ilkeler konusunda bazı yazarların geliştirdiği şu listeler incelenebilir:

Kepçeoğlu, (1994) Miller rehberliğin temel ilkelerini şu yedi madde içinde açıklamaktadır: (1) “rehberlik bütün öğrenciler içindir; (2) rehberlik her yaştaki öğrenciler için geliştirici, önleyici ve sürekli; (3) rehberlik öğrenci gelişiminin bütün yönleri ile ilgilenir; (4) rehberlik kendini anlamayı, kendini yönetmeyi ve kendi kendine gelişmeyi destekler; (5) rehberlik yönetici, uzman, öğretmen, veli ve öğrencinin ortaklaşa yürüttükleri bir iştir; (6) rehberlik tüm eğitim sürecinin ana parçalarından biridir; (7) rehberlik hem bireye hem de topluma karşı sorumludur; rehberlik karşılıklı bağımlılıklarımızın bilincinde olmak kaydıyla, bireyi bağımlılıktan bağımsızlığa doğru iten bir yardım sürecidir.” Kowitz ve Kowitz, rehberliğin ilkelerini şu yedi madde de toplamaktadırlar: (1) “rehberlik bireyin bütünlüğüne ve değerine olan saygıya dayanır; (2) rehberlik öğrenciden-hız-alan (student-centered) bir anlayışa dayalıdır; (3) rehberlik, eğitimin tamamlayıcı bir parçasıdır; (4) rehberlik bulunduğu ortam içinde öğrencinin tanınmasını gerektirir; (5) rehberlik çocukluktan yetişkinliğe kadar devamlı bir süreçtir; (6) rehberlik bireyin seçim yapması, plan yapması ve karar alması için verilen yardımdır; (7) rehberlik kendi benliğini gerçekleştirme ve etkin hale getirmesi için öğrenciye yardım etmelidir.” Baymur, rehberliğin temelini oluşturan ilkeleri şu dört ana başlık altında toplamakta ve ayrıntıları ile açıklamaktadır: “(1) insanın değerliliği; (2) özerklik ilkesi (3) kişinin kendi problemlerini çözme gücüne güven; (4) rehberlikte hizmetlerin kişiye yönelik olması.”

“Psikolojik Danışma ve Rehberlik bireye, saygın bir varlık olarak bakılmalıdır. Dini, ırkı, rengi, cinsiyeti ne olursa olsun insan saygıya değer bir varlıktır. Saygı bir başkasının arzularını, düşüncelerini, kararlarını değerli bulmaktır ve ilgi ile dinlemektir”(Can, 2002).

“Rehberlik dıştan zorlamaya değil, işbirliğine, rehberlik sürecine katılmaya yönelik olup, bireyin kendi kendisini yönetmeye gittikçe daha yeterli olmasını sağlamayı içerir”(Özoğlu, 1997; akt. Hıdır, 2010). “Rehberlik anlayışı öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemini öngörür. Öğrenci merkezli eğitimde, sadece sorunlu öğrencilere değil, her öğrenciye rehberlik hizmeti verilir. Öğrencinin kendilerini tanımaları, sağlıklı karar vermelerine ve tercihler yapmalarına katkı getirir. Öğrencileri yargılamaktan ziyade algılamak önemlidir”(Can, 2002).

“Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri yararlanmak isteyen her bireye sunulmalıdır. Rehberlik tüm öğrencilere yönelik bir hizmettir. Rehberliğin bozuk davranışları düzeltmekten ziyade, koruyucu ve geliştirici bir işlevi vardır. O halde hizmetten gelişmek isteyen herkes yararlanabilir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik bireye, kendisi için seçimler yapma ve kararlar verme özgürlüğü tanınmalıdır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde bireysel ayrılıklar göz önünde tutulmalıdır” (Bakırcıoğlu, 2005).

“Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına göre değişir. Tek bir program hazırlayıp tüm okullarda uygulamak sakıncalıdır. Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak uygulanmaktadır”(Can, 2002).

“Ülkemizdeki rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarına ışık tutması bakımından rehberlik anlayışını oluşturan ilkeler üzerinde bir çalışma yapılmış, bu çalışma sonucunda, ülkemizdeki yetkili rehberlik uzmanlarının kanısına dayanılarak sekiz ilke üzerinde genel bir anlaşma bulunduğu ortaya çıkmıştır. Rehberlik anlayışını oluşturan bu sekiz ilke şunlardır:

- 1.Rehberliğin temelinde insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayış vardır.
- 2.Rehberlik uygulamalarında öğrenci ile yakından ilgili olan herkesin anlayış ve işbirliği içinde çalışması gerekir.
- 3.Rehberlik anlayışı, her türlü çalışması ile öğrenciyi merkez alan bir eğitim sistemini öngörür.
- 4.Rehberlik yardımının esası, öğrencilerin kendi kişiliklerini daha iyi anlamalarını, problemlerine çözüm yolları bulmada onların kendi kendilerine yeter bir duruma gelmelerini sağlamaktır.
- 5.Rehberlik, bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olan bütün kapasitelerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun düzeyde geliştirmesi için öğrencilere yardım etmelidir.
- 6.Öğrencilere rehberlik yardımı verirken onları türlü yönleri ile tanımak gerekir.

7.Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olan alanlarda yoğunlaştırılmalıdır.

8.Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır” (Kepçeoğlu, 1994).

“Yukarıdaki ilkelere göre rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarının başarılı olabilmesi için, personelin rehberliğin ilke ve kavramlarını tam olarak benimsemesi gerekir. Bu ilke ve kavramlar tam olarak benimsendiği zaman yeterli rehberlik anlayışına sahip olunabilir. Böylece rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarında başarılı sonuçlar alınması sağlanabilir” (Kepçeoğlu, 1994).

2.1.5. Rehberliği Hazırlayan ve Ortaya Çıkaran Nedenler

“Rehberlik kavramını ortaya çıkaran ve hızla yaygınlaşmasına neden olan sosyal, ekonomik, psikolojik ve felsefi birtakım etkenler bulunmaktadır. Rehberlik, keşfedilmiş ya da bir anda ortaya atılmış bir kavram olmayıp, söz konusu bu faktörlerin etkileşmesi sonucunda ortaya çıkan doğal bir gelişme göstermiştir”(Tan, 1992).

2.1.5.1. Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Faktörler

“Ülkemizde, toplumsal değişim ve dönüşümün sonucu olarak, dış ve iç göçler arttı. Köy nüfusu hızla azalırken, kent nüfusu hızla çoğalmaya başladı. İnsanlar daha rahat yaşama isteği duymaya başladı. Tarım toplumu endüstri toplumu olma sürecine girdi. Toplumsal değişimin artması sonucunda, aile yapısı ve işlevinde de değişiklikler oldu. Büyük aile yerini, çekirdek aileye bırakmaya başladı. Geleneksel inançlar ve değer yargıları ile bilimsel dünya görüşü çatışmaya başladı. Tüm bunlar, rehberlik ve psikolojik danışmayı gerekli kılan bir dizi toplumsal ve kişisel sorunu ortaya çıkardı” (Bakırcıoğlu, 2005).

2.1.5.1.1. Mesleklerin Farklılaşması

“Sanayi ve teknolojik gelişmelerin toplumsal ve bireysel yansımalarından birisi de farklı meslek ve çalışma alanlarının ortaya çıkmasıdır. Tarıma dayalı toplumlarda meslekler sınırlı iken,

teknolojik toplumlarda meslekler çeşitlidir. Bu da gençlerin meslek seçimi yapmalarını gerektirir. Ancak, kişinin kendine uygun mesleği seçmesi için meslekleri yakından tanınması gerekir, gençlere meslek olanaklarını tanıtmak üzere, okul dışında ve okulda sistemli hizmet verecek rehberlik hizmetleri kurulmaya başlanmıştır”(Kuzgun, 2000). “Başka bir ifadeyle, bu denli karmaşık ve hareketli bir toplumda, üst düzeyde bilgi ve beceri isteyen iş dünyasındaki çalışma alanı ve mesleklerden, kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarına en uygun olan birini seçebilmesi ve doyum sağlayabilmesi gerekmektedir”(Gündüz, 2006). “Eğer birey, işini severse başarılı olur, verimliliği artar ve işinden doyum sağlar. İşinden doyum sağlaması kişinin mutlu olmasını ve dolayısıyla toplumun mutlu olmasını sağlar”(Tan, 1992).

2.1.5.1.2. Kadının Çalışması, Aile Yapısı ve Fonksiyonunun Değişmesi

“Toplumumuzda çekirdek ailenin yaygınlaşması ile kadın daha fazla eğitim almaya başlamış ve dolayısıyla iş hayatında da daha fazla yer almaya başlamıştır. Ev ve çalışma hayatını eşleriyle birlikte paylaşan modern aile tipi, toplumsal değerlerin aktarılması ve çocukların sosyalleşmesi gibi fonksiyonları tam olarak yerine getirmede yetersiz kalmaktadır. Buna göre, yeni yetişen gençlerin, toplumsal değerlere uygun, verimli, etkili birer vatandaş olarak yetişebilmeleri için aileden başka, okul gibi, sosyal kurumlara da görev ve sorumluluklar düşmektedir”(Tan, 1992).

“Kadınların iş hayatına girmeleriyle, onların ekonomik ve sosyal alandaki özgürlükleri artmıştır. Bu durum kadın-erkek ilişkilerinde, sosyal ekonomik değerler sisteminde, aile içi iletişimde, ailenin değerlerinde değişmelere neden olmaktadır. Bu değişmeler sonucunda ortaya çıkan problemlerin çözümünde rehberlik ve psikolojik danışmaya olan ihtiyaç artar” (Gündüz, 2006).

2.1.5.2. Felsefi Faktörler

“Bireye verilen değerlerin artması, ilerici eğitim anlayışının benimsenmesi, teknolojik, felsefi, sosyal ve psikolojik faktörler birbirleriyle etkileşim içindedir. Gelişen teknoloji ile, daha üst düzeyde insan gücü istenmekte buna bağlı olarak da eğitim sisteminde dönüşümler istenmektedir. Artık öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışının yerini, öğrenciyi merkez alan “ilerici” ya da “ çağdaş” eğitim yaklaşımları almıştır. Bu anlayış bireyi duygu, düşünce, değerler ve bilişsel

özellikleriyle bir bütün olarak görmektedir. Çağdaş eğitimde öğretmen, öğrencisinin her türlü gelişim sorunu ile ilgilenmekte, öğretim etkinliklerini onun ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlama sorumluluğu duymaktadır. Yeni eğitim sisteminde bireyin merkeze alınması ile bireye verilen değerler sistemi artmış ve bireye verilen değerler sistemi arttıkça, bireylerin kendi ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda eğitim görmeleri hedeflenmiş, bu ilgi ve yeteneklerin tanınması için rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulmuştur (Kuzgun, 2000).

Özet olarak, demokratik ve çağdaş eğitim anlayışı bireye verilen değer ve önemin artmasına neden olmuş, eşit eğitim hakkı ve seçme özgürlüğünün yaygınlaşmasıyla ilerici eğitim geleneksel eğitimin yerini almıştır. Bu eğitim modelinin okullarda kazandırılması için günümüz eğitim kurumlarında bu misyonu öğrenci kişilik hizmetleri kapsamındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik etkinlikleri üstlenmektedir” (Girgin, 2005).

2.1.5.3. Psikolojik Faktörler

“Çağdaş eğitim anlayışının, Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin yaygınlaşmasında, psikolojik faktörlerinde etkisi olmuştur. Kişilik bozulması, ruhsal bozukluklar, kişilik oluşumunda çocukluk yaşamının önemi gibi yaklaşımlar toplumu bu konularda düşünmeye ve araştırmaya sevk etmiştir. Bu gelişmeler, toplumda ruhsal olaylara ilişkin var olan duyarlılıkla birlikte, öğrencilerin psikolojik problemleriyle uğraşacak danışma programlarının başlatılmasına katkı sağlamıştır” (Tan, 1992).

2.1.5.3.1. Psikometri Alanındaki Gelişmeler

“Psikometri alanında yapılan çalışmalar rehberlik ve psikolojik danışmanın yaygınlaşmasına yol açmıştır. Araştırmalar yapıldıkça insanlar arasındaki farklılık ve benzerlikler bilimsel yöntemlerle incelenmeye başlanmış, eğitim alanındaki önemi giderek artmıştır. Farklılıkları belirlemek için kullanılan zeka testlerinin yanında, insanların ilgi ve yeteneklerinin ölçülebilmesi için çeşitli testler eğitim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır” (Tan, 1992).

2.1.5.3.2. Mesleki Rehberlik Hareketi

“Teknolojideki gelişmeler, kalifiye insan gücüne olan ihtiyacı artırmış, işin gerektirdiği nitelik ve özelliklere sahip bireyleri seçme durumuyla karşılaşmıştır. Bu sebeple rehberlik hareketinin de başlangıcını oluşturan bu faaliyetler, gençleri kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun; severek, başarıyla çalışabilecekleri mesleklere yönelmelerini amaçlayan meslek rehberliği hareketi olarak doğmuştur” (Gündüz, 2006).

2.1.5.3.3. İnsanın Duygusal Yaşamı

“Geleneksel eğitim bireye zihinsel disiplinler olarak bakmış, onu zekadan ibaret rasyonel bir varlık olarak görmüştür. Buna paralel olarak da tüm eğitim-öğretim etkinlikleri bu çerçevede şekillenmiştir. Oysa, çağdaş eğitim, bireye bir bütün olarak bakar. Onun zihinsel, sosyal ve duygusal olarak her yönden gelişmesini hedef alır. Çünkü, öğrencilerin sadece zihinsel becerileriyle ilgilenilmesi, başarısız öğrencilerin dışlanmasına yol açar. Bu nedenle insanların duygusal yaşantıları ve toplumsal ilişkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Sadece zihinsel gelişim ve akademik başarılarla önem verilmesi, insanın potansiyellerini köreltmekte ve doğal gelişimini bozmaktadır”(Kuzgun, 2000).

2.2. Psikolojik Danışma

2.2.1. Psikolojik Danışma Nedir?

“Rehberlik, kişinin kendini tanıması ve gerçekleştirmesi iken, bunu sağlayabilmesi için kişiye yapılan yardım, psikolojik danışmadır. Psikolojik danışmanın amacı, “ kişilerin yeni durumlara uyumlarını güçleştiren savunma düzeneklerini yıkmalarına ya da söndürmelerine; bunların yerine, kendi doğalarına uygun, sorun çözücü, gizilgüçlerini gerçekleştirici, içinde bulunduğu dönemin gelişim görevlerini yerine getirmeyi sağlayan davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmaktır” (Bakırcıoğlu, 2005).

“Bireylerin kendilerini her yönüyle tanımaları, kabul etmeleri, çevrelerini tanımaları, çevrelerindeki olanakları görmeleri ve bunları etkin bir biçimde kullanabilmeleri, doğru eğitsel, mesleki ve kişisel karar alabilmeleri, problemleri çözebilmeleri, sağlıklı bir kişilik geliştirebilmeleri için uzman kişilerce yapılan psikolojik yardımlardır. Bu yardımın iki ana hedefi vardır: İlki, öğrencilerin her yönüyle gelişimlerini desteklemek; ikincisi, onların uyum sorunlarını çözebilmelerine yardımcı olmaktır. Psikolojik danışma bir ekip işi olup, tüm öğretmenler, okul idaresi ve veliler de bu hizmetin yürütülmesinden sorumlu kişilerdir”(Yeşilyaprak, 2007).

“Sonuç olarak psikolojik danışma kişinin kendini anlaması, yaşamındaki problemlerini çözmesi, olumsuz duygu ve davranışlarını ortadan kaldırması, kendini gerçekleştirme, başkalarıyla sağlıklı iletişim kurması amaçlarını taşır”(Bakırcıoğlu, 2005). Psikolojik danışmanın amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli ilkeler şu şekilde açıklanabilir:

2.2.2. Psikolojik Danışmanın İlkeleri

“Psikolojik danışma ilkeleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Psikolojik danışma; demokratik, insancıl kuralların işlediği bir ortamda gerçekleştirilmelidir.
2. Danışma buna gereksinim duyan, danışma'nın yarar sağlayacağına inanan herkese açık tutulmalıdır.
3. Gerek bireysel olarak, gerekse grupta yapılan psikolojik danışma, yüz yüze yürütülmelidir.
4. Danışmada, danışan ile danışman arasında bir duygusal yakınlık kurulmalıdır. Her iki danışma biçimi de danışman ile danışan arasında karşılıklı saygı, güven, içtenlik oluşmasını ve iki yanlı gönüllülüğü gerektirmektedir.
5. Psikolojik danışma; rahat, uygun bir ortamda verilmelidir. Ayaküstü, kişiyi rahatsız eden maddesel ve toplumsal-ruhsal ortamda psikolojik danışma yapılamaz.

6. Danışan, ne denli sorunlu olursa olsun, bir hasta olarak değil, normal bir kişi olarak karşılanmalıdır. Başka bir deyişle, danışmaya, olağan gelişim sorunları bulunan kişiler katılmalıdır.

7.“Danışman, başkası adına karar verme, seçim yapma hakkına sahip olmadığı bilinciyle davranmalıdır. Danışanla ilgili eleştirme, yargılama, değerlendirme yapmamalıdır”(Bakırcıoğlu, 2005). Kendisine, ilişkin kararı, danışanın kendisi vermelidir. Her iki danışma biçiminde de amaç, bireyi, kendini gerçekleştirme doğrultusunda kararlar verebilecek düzeye ulaştırmaktır.

8. Psikolojik danışma hizmeti, bu işi kendilerine meslek edinmiş kişilerce yürütülmelidir. Yeterli eğitim ve deneyimi bulunmayanlar, bu işe girişmemelidir.

9. Psikolojik danışma, sürekliliği olan bir hizmettir. Bireysel ve grupta psikolojik danışmandan birisi seçilerek danışma yürütülmemelidir. İkisi de dengeli bir biçimde uygulanmalıdır.

10. Danışmaya özgü ahlak kurallarına (etik kurallara) uyulmalıdır. Örneğin, yapılmış ya da yapılmakta olan bir psikolojik danışma, televizyonda gösterilemez. Böyle bir konu, ancak, düzenlenen senaryo aracılığıyla yansıtılabilir. Danışma ilişkilerinin gizliliği korunmalıdır. Danışan, kendisine ilişkin bilgilerin başkalarına söylenmesinde sakınca görmese bile, danışman bu bilgileri başkalarına iletmemelidir; danışanın kimliğini silmelidir” (Kepçeoğlu, 1994).

2.2.3. Psikolojik Danışman

“İyi bir psikolojik danışmada şu özelliklerin bulunması gerekir :

1. İyi bir psikolojik danışman, kendinden yardım isteyenlerin iyiliğini düşünür.

2. Psikolojik danışman, danışanına saygılı olmalı ve sabırla yavaşmalıdır.

3. Psikolojik danışman, danışanı ile yaptığı görüşmenin gizliliğini korumalıdır. Fakat tehlikeli bir durum ortaya çıktığı zaman da bu konuyu gerekli yetkeye bildirmelidir.

4. Danışanı, kendi maddi ya da manevi gereksinimlerinin doyum aracı gibi görmemelidir.

5. Danışandan, yasal hakları dışında bir çıkar sağlamayı düşünmemelidir.
6. Danışanla, profesyonel sınırlar içinde ilişkiler kurmalıdır; bunun dışında herhangi bir ilişkiye girmekten kaçınmalıdır.
7. Kendini sürekli geliştirmelidir. Meslek yaşamı boyunca, danışman olmanın gururunu duymalı, mesleğini geliştirmelidir.
8. Kendini aşan olayları, ilgili kurumlara yönlendirmelidir.
9. Meslektaşlarını aşağı görmemeli, karalamamalıdır. Meslektaşlarını küçük düşürecek söz ve davranışlardan uzak durmalıdır. Meslek ahlakına ters davranan meslektaşlarını da uyarmalıdır.
10. Danışanın seçme ve karar verme haklarına saygılı olmalıdır; kendi dünya görüşünü, kendisinin geliştirmesi ve bunun mutluluğunu yaşaması gerektiğine inanmalıdır.
11. Görüşme ile ilgili her türlü bilgi ve belgeleri, salt mesleksel veriler olarak görmelidir. Bunları, rapor etme ya da yayımlama amacıyla kullanırken, danışanların kimliklerini gizli tutmalı; bunların mesleksel ve bilimsel değerliliğini önde görmelidir” (Özoğlu, 1986; Kepçeoğlu, 1989; Kuzgun, 1991; akt. Bakırcıoğlu, 2005).

2.3. Rehberlik Ve Psikolojik Danışma’nın Türkiye’de Gelişmesi

“Cumhuriyet devrimizin ilk çeyreğinde, genç Türkiye Cumhuriyeti’nin çağdaş ülke ve ihtiyaçlarına uygun vatandaşlar yetiştirmek için ülke eğitim sistemine çok ağırlık verilmiştir. Okul programlarının iyileştirilmesi ve etkinleştirilmesinde yeni arayışlar ve çabalara girişilmiştir” (Tan, 1992).

“Ülkemizde PDR hizmetleri kavramsal düzeyde 1950’li yıllarda başlamıştır. Türkiye ile ABD arasında 1947’de yapılan işbirliği ve karşılıklı yardım anlaşması (Marshall Planı) çerçevesinde Türk Milli Eğitimi’nin yenileştirilmesi çabaları ile ilgili olarak Amerika’dan uzmanlar davet edilmiş ve eğitimin çeşitli dallarında uzman personel yetiştirmek üzere ABD’ye öğrenciler

yollanmıştır. 1950’li yılların başında John Rufi, Ellswarth Tomkins, Mills ve Lester Beals gibi eğitim ve rehberlik uzmanları ve üniversitelerin öğretim üyeleri ülkemize davet edilmişler, bu uzmanlar ülkemizin eğitim sistemini incelemişler ve birer rapor hazırlamışlardır”(Özgüven, 1999).

“John Rufi raporunda, Türk Eğitim Siteminde müfredat programı hazırlanırken, ülkenin mahalli ve bölgesel özelliklerine ve öğrencilerdeki bireysel farklılıklara önem verilmesi üzerinde durmuştur. Bu suretle öğrenci rehberlik hizmetleri kurulmasını, öğretmenlerin modern eğitim ihtiyaçlarına uygun yetişmelerini tavsiye etmiştir” (Tan, 1992). “Tompkins okullardaki ağır ve yüklü programlara dikkat çekmiş, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanan işlevsel bir programa ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Tavsiyelerine göre öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek eğitim faaliyetlerine ve rehberlik, danışma, psikolojik ölçme araçları ile değerlendirme faaliyetlerine girişilmiştir. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri için pilot okullardaki öğretmenler ve yöneticiler rehberlik kurslarına alınmıştır” (Özgüven, 1999).“Bu arada Amerika’ya gönderilmiş olan Türk eğitimcileri de oradaki ilgi ve yaşantılarını dönüşte uygulama alanına sokarak rehberlik hizmetlerinin gelişmesine yardımcı olmuşlardır. Bunlardan Prof. Dr. Feriha Baymur ve Prof. Dr. Hasan Tan ilk öncü çalışmaları yapanlardır” (Yeşilyaprak, 2003).

“Boston Üniversitesi’nden kısa bir süre için Türkiye’ye gelen Kvaraceus, psikolojik hizmetlerin yürütülmesinde gerekli olan objektif ölçme araçlarını geliştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir test bürosu kurulmasını önermiştir. Böylece 23 Mart 1953’te Talim ve Terbiye Dairesi’ne bağlı olarak Test ve Araştırma Bürosu kurulmuştur. Bu büro özellikle, ilkokul ve ortaokullarda kullanılmak üzere başarı testleri geliştirmiş, yetenek ölçümünde kullanılabilecek, Amerikan testlerini Türkçeye uyarlamıştır. Bu testler bazı okullara giriş sınavlarında, bazı okulların rehberlik programlarında kullanılmıştır. Böylece Türk eğitiminde ilk defa testler seçme sınavlarında klasik yazılı sınavların yerine kullanılmaya başlanmıştır” (Tan, 1992).

“Bireye hizmet götürme çabalarının bir ürünü olarak ilk “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” 1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulunda açılmıştır. Öncelikle ilköğretim düzeyini çalışma alanı

olarak seçen Rehberlik ve Araştırma Merkezleri izleyen yıllarda İstanbul ve İzmir’de de açılmış ve sayıları hızla artmıştır” (Özgüven, 1999).

“Milli Eğitim sisteminde okul rehberlik faaliyetlerine yer verilmesi görüşü ilk kez 1962’de 7. Milli Eğitim Şurasında gündeme getirilmiştir. Okul programlarında rehberlik faaliyetleri için haftalık ders programlarında ayrı bir zaman dilimi ayrılması önerilmiştir. 8. Milli Eğitim Şurasında 9.sınıfın yöneltme sınıfı olması, bu yöneltmenin zorlayıcı ve gücendirici değil, yol gösterici ve özendirici esaslara bağlı olması kararı alınmıştır. 9. sınıfın sonunda öğrencilerin istek, yetenek ve ders başarılarına göre a) yükseköğretime b) mesleğe ve hayata c) hem yükseköğretime ve hem de hayata programlarından birine yöneltilebilmesi, programlar arasında yatay ve dikey geçişlere olanak verilmesi kabul edilmiştir. Sınıf geçme yerine ders seçme sisteminin getirilmesi, temel derslerin yanında seçmeli derslere yer verilmesi de bu şuranın önemli kararlarından. Ayrıca okullara rehberleri atayacak uzman kadroları ve yasal olanakları getirmiştir”(Çetinkaya, (2009). Şuralarda alınan bu kararlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı 1970-71 yılında “Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri ile İlgili Esaslar” yönergesi yayınlanmış, 24 okulda rehberlik uygulamalarını resmen başlatmış ve her yıl bu sayıyı arttırmıştır” (Kepçeoğlu, 1994).

9. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda 1974-75 öğretim yılından itibaren tüm orta dereceli okul programlarında rehberlik faaliyetlerine yer verilmesi yasal olarak uygulamaya geçirilmiştir, okullardaki rehberlik uygulamalarına yeni boyutlar getirilmiştir. “Rehberlik saati” adı altında ayrılan haftada iki saatlik zaman her okulda danışman olmadığı için sınıf rehber öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır” (Özgüven, 1999). “Bu kararla ortaöğretim kurumlarında çalışan tüm öğretmenler rehberlik hizmetlerine katılmak, görev yapmak ve karşılığında ücret almak üzere “yasal” olarak bağlanmıştır. Bu yasal düzenleme halen geçerlidir. Bu yasal düzenlemeye bağlı olarak orta dereceli okullarımızın bir kısmına görevli rehberlik uzmanları atanmıştır. Uzman bulunmayan okullarda bu hizmetler sınıf öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır”(Yeşilyaprak, 2007).

“1992’den itibaren de 8 yıllık temel eğitim kurumlarında ve nihayet 8 yıllık eğitimin yürürlüğe girmesiyle tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarımızda rehberlik hizmetlerine yer verilmesi yönetmeliklerce belirlenmiştir. Ancak halen ortaöğretim kurumlarının sadece % 9’unda bu hizmetler rehberlik uzmanı sorumluluğunda yürütülmektedir. İlköğretim okullarının çoğunda ise uzman yoktur”(Yeşilyaprak, 2003). PDR hizmetlerinin Türk Milli Eğitim sisteminin tepe örgütünde kabul görmesinden sonra, alanında hizmet sunan personelin sayısında da zaman içinde kayda değer bir artış olmuştur” (Giorgetti vd., 2012).

“Okullardaki PDR uygulamaları başlangıçta, rehberlik konusunda bir süre hizmet-içi eğitim görmüş öğretmenlerle sürdürülmüş; daha sonra, öğretmenlerin yanı sıra eğitim ve psikoloji dallarında çeşitli üniversite ve yüksekokulları bitiren genç elemanlar tam zamanlı rehberlik personeli olarak okullara atanmaya başlamıştır. 10. Milli Eğitim Şurasında(1981) rehberlik personeli yetiştirme konusu ele alınmış ve bu şura PDR lisans programlarının açılmasında önemli rol oynamıştır” (Kepçeoğlu, 1994).

“PDR alanında ilk lisans programı 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde açılan “Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik” programıdır. Bu isim daha sonra “Eğitimde Psikolojik Hizmetler” olarak değiştirilmiştir” (Pişkin, 2006).

“Üniversitelerdeki PDR ile ilgili lisans programlarının adı zaman içinde “Eğitimde Psikolojik Hizmetler”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma”, “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” olarak çeşitli değişikliklere uğramıştır. Bu programların adında bir birlik sağlama gereği duyulmuş ve tümünün adı “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı” olarak belirlenmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversite öğretim üyelerinin katılımıyla “ Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı” gerçekleştirilmiş ve 2007 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı YÖK’ün belirlediği bir şablona oturtularak uygulanmaya başlanmıştır” (Giorgetti vd., 2012).

2.4. İlköğretim Okullarında Uygulanan Rehberlik Programı

“Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin neler olacağı gibi konularda, başka bir deyişle okul PDR hizmetlerinin nasıl örgütleneceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır. Uygulanan bu modeller rehberlik hizmetlerini eğitim sürecinin bir ana parçası olarak görmekten çok eğitim faaliyetlerini destekleyen bir hizmet olarak görmüştür. Geleneksel yaklaşımlarda rehberliğin amaçları eğitimin genel amaçları ile ilişkilendirilmiş ölçülebilir öğrenci davranışları biçiminde ifade edilmemiştir. Rehberlik hizmetlerini meslek ya da program seçimi ve kriz durumlarına müdahale ile sınırlamıştır. Geleneksel modellere bir tepki olarak ortaya çıkan kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları temelini gelişimsel rehberlik yaklaşımından almıştır” (Erkan, 2004). Kapsamlı rehberlik program modeli, çağdaş bir okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı olarak ABD Missouri Üniversitesi’nde Gysbers (1992) tarafından geliştirilmiştir” (Erkan, 1997).

Bu model, kuramsal temellerini 1960’lı yıllarda gündeme gelen gelişimsel psikolojik danışma yaklaşımından almıştır. Gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşımı, bireyin sürekli kendini geliştirme ve ilerleme çabası içinde olan bir varlık olduğu anlayışına dayanmakta ve insan gelişiminin aşamalı olarak birbirini izleyen dönemlerini temel almaktadır” (Erkan ve Güven, 2006).

“Kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarında, gelişimsel bir perspektif göz önünde bulundurulmaya özen gösterilir. Okullarda verilecek gelişimsel rehberlik programı, öğrencinin gelişim durumunu dikkate almak ve ilerleme için gerekli yeterlikleri belirleyerek programda buna yer vermek durumundadır”(Külahoğlu, 2004).

“Kapsamlı rehberlik program modeli, rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerinin anaokulundan lisenin sonuna kadar kapsamlı ve sistematik bir şekilde planlanması ve değerlendirilmesinden ibarettir” (Erkan, 1997). “Kapsamlı rehberlik program modeli, tüm öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma etkinlikleri ile yapılandırılmış grup

yaşantılarını önermektedir. Bu modelde yönetsel ve bürokratik işler, servis yönelimli yaklaşım ve sınırlı değerlendirme anlayışı önemini yitirmektedir”(Doğan, 2000).

2.4.1. Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

“Okullarda PDR hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin neler olacağı gibi konularda, bir başka deyişle okul PDR hizmetlerinin nasıl örgütleneceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır. Bu modellerden başlıcaları aşağıda kısaca tanıtılmıştır”(Gysbers ve Henderson,1994; akt. Erkan, 2001):

Hizmetler Modeli:“Bu model 1920’li yıllarda ortaya çıkmıştır ve modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme biçiminde altı kategoride ele alınmıştır. Model, birinci derecede ortaöğretim yönelimli olması, rehberlik hizmetleriyle öğrenciye kazandırılacak davranışların değerlendirmeye uygun olmaması ve psikolojik danışmanların zamanlarını nasıl kullanmaları, hangi etkinliğe ne kadar zaman ayırmaları gerektiğinin belirsiz olması yönleriyle eleştirilmiştir.”

Süreç Modeli:“Bu model de 1920’li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır. Psikolojik danışma hizmetinin klinik ve terapötik yönü vurgulanmış, psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rollerini üstlenmişlerdir. Süreç modelinin, hem ilk hem de ortaöğretimde uygulanabilir olması bir avantaj olarak görülebilir. Ancak hizmetler modeline yönelik eleştiriler bu model için de geçerlidir.”

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

“Yukarıda açıklanan üç modelde rehberlik programlarının okullarda nasıl uygulanması gerektiğinden çok, psikolojik danışmanların görevleri üzerinde odaklanmıştır. Bu durumda rehberlik hizmetleri eğitime yardımcı bir hizmet olarak görülebilir. Ayrıca rehberlik

programlarında psikolojik danışmanların görevleri tam olarak belirtilmediği için rehberlik dışında görevlerde yüklenmiştir.”

Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli:“PDR hizmetlerini meslek ya da program seçimi ve kriz durumlarına müdahale ile sınırlayan geleneksel modellere bir tepki olarak doğmuştur”(Yeşilyaprak, 2007). “Bu model kuramsal temelini gelişimsel rehberlik yaklaşımından almıştır. 1960’lı yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiği savunulur. Yaklaşımın temel ilkeleri şöyle özetlenebilir;

- 1.PDR hizmetleri tüm öğrencilere yöneliktir.
- 2.Gelişimsel rehberlik yaklaşımı planlı bir müfredatı gerektir. Ve bu müfredat programı, öğrenci düzeyine göre farklılık gösteren esnek bir yapıya sahiptir.
- 3.PDR programından verim alınabilmesi için okuldaki tüm personelin işbirliği gereklidir.
4. Gelişimsel rehberlik öğrencilerin akademik başarılarından çok, onların bireysel gelişimlerini ön planda tutar.
5. Gelişimsel rehberlik okuldaki tüm eğitim süreçlerinin önemli bir tamamlayıcısıdır” (Doğan, 2000).

“Yukarıdaki açıklamalara göre gelişimsel rehberliğin uygulamalı yönünü, kapsamlı PDR programlarının oluşturduğu söylenebilir. Aşağıda PDR programlarının süreçsel öğeleri üzerinde durulmuştur:

1. Bireysel Planlama: Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra kendi öğrenimlerini de planlamaları ve yönetmelerine yardımcı olacak etkinlikleri içerir. Burada yer alan etkinlikler psikolojik danışman tarafından planlanır ve yönlendirilir. Bireysel planlama hizmetlerinin verilmesinde bireyi tanıma, bilgi verme, yerleştirme ve izleme stratejileri kullanılır” (Gybers ve Henderson, 1997;akt. Doğan, 2000).

2. “Müdahale Hizmetleri: Bu hizmetler çerçevesinde öğrencilerin psikolojik danışma, müşavirlik, sevk ya da sadece bilgi vermeyi gerektiren acil sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler sunulur” (Gybers ve ark., 1992; akt. Doğan, 2000).

3. “Sistem Desteği: Sistem desteği, PDR programının oluşturulması, sürdürülmesi ve geliştirilmesini sağlayacak yönetsel ve eğitsel etkinliklerden oluşur. Bu unsur profesyonel gelişim, personel ve çevreyle ilişkiler, öğretmenlere müşavirlik, danışma kurulları, topluma ulaşma, program yönetimi ve yürütülmesi, araştırma–geliştirme alanlarında yapılacak etkinlikleri içerir” (Gybers ve ark., 1992; akt. Doğan, 2000).

4. “Rehberlik Müfredatı: Rehberlik müfredatının amacı, her düzeyden tüm öğrencilere, normal büyüme ve gelişim bilgisi sağlamak ve yaşam becerilerini kazanma ve kullanmalarına yardımcı olmaktır. Rehberlik müfredatının düzenlenmesi ve yürütülmesinden okul psikolojik danışmanları sorumlu olmakla birlikte, müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması için okuldaki tüm birimlerin ve personelin iş birliği ve desteği gerekir. Rehberlik müfredatı öğrencilere sınıf ve grup etkinlikleri şeklinde sunulabilir. Sınıf etkinliklerini psikolojik danışman tek başına ya da öğretmenlerle birlikte gerçekleştirebilir veya sadece öğretmenlere yardımcı olabilir. Grup etkinlikleri ise öğrencilerin bazı ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla psikolojik danışmanın sınıf dışında gruplar oluşturarak etkinlikler yürütebilir (Gybers ve ark., 1992; akt. Doğan, 2000).

“Her okul kendi özelliklerine ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre hazırladığı okul PDR programı kapsamındaki etkinlik ve çalışmaları yürütebilir. Psikolojik danışmanı bulunmayan eğitim-öğretim kurumlarında da sınıf rehber öğretmenliğine ilişkin rehberlik hizmetleri il merkezlerindeki RAM’larla iş birliği yapılarak yürütülebilir. İdeal olan, her okulda psikolojik danışman bulunması ve okulda PDR hizmetlerinin psikolojik danışmanların koordinatörlüğünde yürütülmesidir. Ancak psikolojik danışmanı bulunmayan okullarda rehberlik hizmetlerini vermeye çalışmalıdır. Bu okullarda yönetici ve öğretmenlerin katkılarıyla rehberlik hizmetleri verilebilir. Psikolojik danışmanı olan okullarda da sadece danışmanların yürüttüğü rehberlik hizmetleri sağlıklı olmayabilir. Rehberlik hizmetlerinin başarılı olabilmesi için tüm okul personelinin iş birliği içinde çalışması, desteklenmesi gerekir. Danışmalarında sık sık

öğretmenlere danışarak, onların desteğini alması, programın uygulanması ile ilgili ortak kararlar alınması daha iyi olabilir. Özellikle öğrenciler hakkında bilgi alınmasında ve öğrencilere yapılacak hizmetlerin planlanmasında öğretmen en önemli basamak ve yardımcıdır” (Güven, 1994).

2.4.2. Programın Gerekçeleri

“1.Türk Millî Eğitim Sisteminin Genel Amaçları incelendiğinde “öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirme, birlikte iş görme alışkanlığı kazandırma, hayata hazırlama kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlama, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirme” gibi doğrudan rehberlik hizmetlerinin içeriğini ilgilendiren unsurlar taşıdığı görülmektedir. Bu program söz konusu amaçlara katkı sağlayıcı bir araç olarak görülebilir.

2. Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimin amaçlarında benzer unsurlar yer almaktadır. Dolayısıyla aynı gerekçe her iki kademe için de geçerli olacaktır.

3. 14.07.2005 tarihli 192 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla kabul edilen, ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde rehberlik ve sosyal etkinlikler için birinci sınıftan sekizinci sınıfın sonuna kadar zorunlu ders saati ayrılmıştır. Bu durumda söz konusu saatler için bir program hazırlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öte yandan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı Kararı ile orta öğretimin yeniden yapılandırılması konusunda; üç yıllık genel, mesleki ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin 2005–2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak 4 yıla çıkarılmasını kararlaştırmıştır. 10.06.2005 tarih ve 1092 sayılı Müsteşarlık Emri ekinde de bu kararla ilgili yapılacak çalışmaları kapsayan bir Eylem Planı bulunmaktadır. Bu plana göre; ortaöğretim okulları haftalık ders çizelgesinde rehberlik çalışmaları için zorunlu bir zaman ayrılarak, öğrencilerin yöneltme ve psikososyal gelişimlerine destek olacak gelişimsel bir rehberlik programının hazırlanması gereği

öngörülmektedir. Bu bağlamda 2000–2001 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 16.05.2000 tarih ve 87 sayılı Kararı ile kabul edilen “Orta Öğretim Kurumları Sınıf Öğretmenleri İçin 9, 10, 11. Sınıf Rehberlik Programı”nın revize edilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Ancak “İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programı” arasındaki uyumu sağlayabilmek amacıyla revizyon yerine programın yeniden hazırlanması yoluna gidilmiştir.

4.Çağdaş eğitim sistemlerinde rehberlik hizmetlerinin sunulmasında temel yaklaşım olan gelişimsel rehberlik yaklaşımının örgütlenmiş ve planlı bir müfredat gerektirmesi, bu müfredatın öğrencilerin gelişimleri ile ilgili genel ve özel amaçlara sahip olması, müfredatın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerini temel alarak eğitimin insani boyutu ile öğrenme koşulları üzerinde yoğunlaşması gereği de bu programın gerekçelerinden birisidir.

5. 2005–2006 öğretim yılında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonuçları, gerek öğretmen gerek veli gerekse öğrencilerin bu programla sunulacak rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur”(MEB, 2006).

2.4.3. Programın Genel Amaçları

“İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı’nı tamamlayan öğrencilerin;

- 1.Okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamaları,
- 2.Potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırmaları,
- 3.Kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri,
- 4.Başkalarını anlamaları, kabul etmeleri ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirmeleri,
- 5.Topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirmeleri,
- 6.Hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri,
- 7.Eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşmaları amaçlanmaktadır”(MEB, 2006).

2.5. Eğitim, Rehberlik ve Danışma

“Eğitim, bireyin sağlam karakterler kazanması, hayata hazırlanması için en uygun şekilde gelişmesi olarak tanımlanabilir” (Baltacıoğlu, 1995). “Bireyin hem kendi hem de toplum için, gelişimi sırasında bazı bilgi ve yardımlara ihtiyaç duyacaktır. Birey ihtiyaç duyduğu yardım ve bilgilerin bir kısmını da rehberlik hizmetlerinden sağlar” (Kurt, 2008). O zaman okullar sadece bilginin yüklendiği kurumlar değil, eğitim ve rehberlik faaliyetlerinin beraber yürütüldüğü kurumlar olmalıdır. Yani rehberlik ve danışma faaliyetleri eğitimden ayrı tutulmamalıdır. Eski tip okul anlayışında rehberlik ve danışma faaliyetlerine yeterince yer verilmediği, öğrencilere sadece bilgi yüklenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Modern eğitim anlayışında ise eğitimin amaçları, rehberliğin de amaçları olmuştur. Bu amaçlar doğrultusunda, çocuğun bireysel yeteneklerinin gelişmesinde, kendine uygun meslek seçmesinde, çevresi ile uyumlu ilişkiler kurmasında rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinden yararlanılmıştır. Ancak rehberlik ve eğitim aynı şeyler olarak düşünülmemiş, sadece beraberce yürütülmesi gereken, ayrılmaması gereken faaliyetler olduğu düşünülmüştür. Çünkü her ikisinin de amacı bireyin gelişimi yönündedir. Bu durumda rehberlik aynı zamanda eğitim iken eğitimin her cephesi rehberlik olmayabilir” (Kepçeoğlu, 1994).

“Eğitim ile rehberlik arasındaki farklılıklara bakıldığı zaman; eğitim okul denen kurumlarda öğrenci gruplarına yapılan öğretim olarak görülürken, rehberliğin sadece bireylere yapıldığı görülmektedir. Eğitimde lider olarak öğretmen varken, rehberlikte danışman vardır. Rehberlik zaman zaman gruplara yapılsa da aslında bireyseldir. Eğitimde öğretmen sınıfta konuyu anlatır, rehberlik ve danışmada ise karşılıklı konuşma vardır. Yine eğitimde öğrenciyi değerlendirme için sınav ve not sistemi olmasına rağmen, rehberlikte bireyin kendini anlaması ve kendini değerlendirmesi vardır. Eğitim programının amaçları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından toplumun ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenmiştir. Daha sonra müfredat programı, yönetmelikler, ders kitapları olarak öğretmenlere aktarılmıştır. Öğretimde yıllık planını yaparak öğreteceği konuları, yapacağı faaliyetleri, hedeflerini önceden belirlemiştir. Danışman ise, yapacağı çalışmaları kişinin ihtiyaç ve problemlerine göre belirlediği için önceden bir çalışma yapamaz. Eğitim ve öğretimin olması için disipline ihtiyaç vardır. Öğretim bunu sınıfta bazen ceza, bazen

ödüllere sağlamaya çalışır. Psikolojik yardım hizmetlerinde disiplin bireyin kendini tanıdıkça ulaşacağı bir olgunluk olarak düşünülür. Eğitim toplumun değer yargıları, geleneklerine bağlı kalabilir, fakat rehberlik kişiyi yargılamadan inceler ve aynı zamanda topluma uyumlu bireyler olması içinde toplumun değerlerini ve hükümlerini dikkate alarak faaliyetlerini yürütür” (Tan, 1992).

“Öğrenciler bütün gelişim alanlarında farklılık gösterir ve bu yüzden yardıma gereksinim duyarlar. Rehberlik hizmetleri, öğrencilerin gereksinim duydukları konularda yardım etmeye çalışır. Okuldaki rehberlik programları öğrencilerin ileride karşılaşacakları problemleri önlemeyi amaçlar. Rehberlik servisleri aynı zamanda kol faaliyetleri, boş zaman faaliyetleri gibi bilgileri hazırlar ve öğretmenler gerekli olduğunda bu bilgilerden yararlanır”(Girgin, 2005). “Öğrencilerin var olan yeteneklerini ortaya çıkarmada da psikolojik danışma ve rehberlik önemli bir yere sahiptir”(Gibson ve Mitchell, 2003; akt. Ergin, 2010).“Eğitim ve danışma içinde öğretmene bakıldığında, öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde psikolojik danışmanlarla işbirliği yapması gereken kişilerdir” (Akboy ve İkiz, 2007).“Bu durumda özetlemek gerekirse, modern eğitimde, rehberlik ve psikolojik danışma, eğitimle beraber yer almalı, modern okullarda rehberlik ve danışma faaliyetleri, eğitim, danışman ve öğretmen kavramları iyi örgütlenmelidir” (Tan, 1992).

2.5.1. İlköğretimde Rehberlik

“İlköğretim kavramı ile bugün, 6–14 yaşlar arasında bulunan çocukların devam ettiği 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin yapıldığı okul dile getirilmektedir. Okul öncesi eğitimde olduğu gibi ilköğretim döneminde de bireyin gelişimine elverişli ortam hazırlanması önemini korumaktadır. Gerek yönlendirmenin isabetli olması gerekse bireyin bütün olarak gelişimine yardım için ilköğretim süresince öğrencinin tanınması ve onun kendini tanıyıp kabul etmesi gereklidir. Dolayısıyla ilköğretimde rehberliğin amacı bir anlamda öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmaktır”(Can, 1998).

“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). “İlköğretimde rehberlik hizmetleri, gerek ülkemizde gerekse dünyada uzun yıllar ihmal edilmiş ve genellikle orta öğretim düzeyinde kalmıştır. Ancak 60’lı yıllardan sonra dünyada ve 90’lı yıllardan sonra ise de ülkemizde bu konuya olan ilgi artmıştır” (Erkan, 2003).

“Türkiye’de zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması alt yapı ve sistemdeki yetersizlik dolayısıyla pek çok tartışmaya neden olmuştur. Mesleğe yöneltme ve yönlendirme de bu sorunlardan birini oluşturmaktadır. Yöneltme kavramıyla birlikte ilköğretim kurumlarında hep bu güne kadar ikinci planda tutulan rehberlik hizmetleri daha çok gündeme gelmeye başlamıştır”(Erkan,1997).

“İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin amacı, ilköğretim çağındaki çocukların kendilerini tanımalarını ve kendini kabul düzeyini artırmayı, öz-denetim ve öz-yönetim sahibi toplumsal sorumluluklarının farkında bireyler olmalarını, akademik başarı için gerekli olan içsel öğrenme isteğini artırmayı sağlamaktır” (Yeşilyaprak, 2003).

“İlköğretimde rehberliğin ilkelerini de şöyle sıralamak mümkündür:

1. Gelişimin bir süreç olduğu bilinerek çocuğun okul öncesi eğitimdeki kazanımları değerlendirilerek yeni kazanımlar bunun üzerine kurulmalıdır.
2. Aile bu dönemdeki çalışmalara dâhil edilmelidir.
3. Çalışmalar ders dışı etkinliklerin yanı sıra ders programlarının içine kaynaştırılmalıdır.
4. Çocuğa olabildiğince aktif olma fırsatı sağlanarak gelişim görevlerinin başarılmasına yardımcı olunmalıdır.
5. Temel eğitim boyunca öğretmen çocuğun gelişimini izlemeli ve okul rehberlik uzmanının gözetiminde çocuğun kendini tanımasına yardımcı olunmalıdır.
6. Bu dönem boyunca çocuğa kendisini, aile ve meslek çevrelerini keşfetme tanıma fırsatı verilmelidir.
7. Rehberlik çalışmaları eğitsel ve mesleki gelişime yardımcı olarak planlanmalıdır.

Bu hedefler doğrultusunda ilköğretimde rehberlik hizmetleri neleri kapsamalıdır? İlköğretimde nasıl bir rehberlik hizmeti sunulmalıdır? Rehberlikteki temel hizmet alanları her eğitim düzeyinde geçerlidir fakat öğrencilerin özellikleri ve okulun hedefleri doğrultusunda bu hizmetlerin önceliği ve özelliği değişir” (Külahoğlu, 2004).

“Rehberlik hizmetlerinin sunumu açısından öğretmenlerle ve ana-babalarla olan işbirliği ortaöğretimle karşılaştırıldığında ilköğretimde çok daha önemlidir. Çünkü ilköğretim çağındaki öğrenciler içinde bulundukları yaş grubu itibarıyla yetişkinlere bağımlı durumdadırlar. Özellikle birinci kademe öğrencileri hem anne-babalarına, hem de öğretmenlerine diğerlerinden daha bağımlıdırlar. Bu nedenle öğretmen ve velilerle işbirliği yapılmadan yürütülen rehberlik hizmetlerinin başarı şansı çok düşüktür” (Akman, 2002).“Ülkemizde ilköğretim okullarında rehberlik gereksinmesi, özel eğitimcilerin çabaları ile gündeme getirilmiş olup Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin kuruluşu ile ilköğretim düzeyinde örgütlü rehberlik hizmetlerinin uygulanmasına başlanmıştır”(Kara, 2006).

2.5.2. Sınıf Öğretmeni ve Rehberlik

“Türk Milli Eğitim sistemi içinde ilkokul öğretmeni genellikle farklı kaynaklardan yetiştirilmiştir. Bu farklılığın dışında hepsinin de “sınıf öğretmeni” olmaları nedeniyle okulda ve sınıfta rehberlik hizmetleri bu öğretmenlere düşmektedir. Aslında sınıf öğretmenliğini tam bir “rehber öğretmen” rolü içerisinde düşünmemek gerekir. Çünkü sınıf öğretmenliği ancak rehberliğe yardımcıdır. Rehberliğin geniş bir kapsamı vardır ve uzmanlık gerektirir. Fakat henüz ilköğretim, özellikle de ilkokul düzeyinde rehber öğretmen atamalarının olduğu söylenemez. Hatta Türkiye genelinde düşünülürse çoğu orta dereceli okullarımızda dahi rehber öğretmen açığı olduğu söylenebilir” (Kurt, 2008).“Öğretmenin görevini çağdaş eğitim anlayışına uygun bir biçimde yürütmesine bakarak onun, bir danışmanın görevini üstlendiğini söylemek ya da üstlenebileceğini düşünmek yanlış olabilir. Bir kimsenin hem iyi bir öğretmen hem de iyi bir danışman olarak yetismeye ve bu iki görevi aynı anda yürütmeye kalkışması halinde ikisi de aksayabilir ya da yetersiz kalabilir. Öğretmenin, öğrencisinin ilgi ve yeteneklerini bilmesi yeterli olabilir. Bu bilgiyi de gerek öğrencisinin performansını gözleyerek, gerekse danışmanın

uygulayacağı psikolojik ölçme araçlarından elde edilen bulgulardan yararlanarak edinmesi mümkündür”(Kuzgun, 2000). “Öğretmen öğrencileriyle derslerde ve ders dışında yakın ilişkiler kurarak, onların dertlerini dinleyip, çözüm bulabilir. Böylece onlara hem iyi alışkanlıklar kazandırır hem de görgülerini ve bilgilerini artırır. Öğretmen öğrencilerine iyi alışkanlıklar kazandırmak, görgü ve bilgilerini artırarak etkinlik alanlarını genişletmek, iş ve meslek seçenekleri hakkında bilgi vermek suretiyle yaptığı yardımlarla bir tür rehberlik yapmış olmaktadır. Öğretmen öğrencileri ile sevgi ve saygıya dayalı bir ilişki kurmakla öğretimden en yüksek yarar sağlamalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardım etmiş demektir” (Gültekin, 1984).

“Yapılan araştırmalara göre, eğitimin her alanında anaokulundan üniversiteye kadar “rehberliğe” ihtiyaç vardır. Okullarda henüz yeterince rehber öğretmen bulunmadığına göre, mevcut öğretmenlerin aynı zamanda rehberlik alanında da öğrencilere yardımcı olmaları gerekmektedir. Buna göre öğretmenliğin ağırlıklı görevlerinden birinin “rehberlik” olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeninden rehberlik yapması da beklenmektedir” (Kurt, 2008).

“Rehberlik terimine, farklı yaklaşımlara göre farklı anlamlar da verilmektedir. Mesela öğretmene göre rehberlik; “yalnızca iyi öğretme” anlamına alınabilmektedir. Yani sınıf ortamında, bireysel ihtiyaçlara sürekli bir ilgi, bireysel uyum veya öğrenme problemleri çıktığında bunları gerektiği gibi ele alma ve çözme genellikle rehberlik olarak görülmektedir. Bunun dışında rehberlik öğretmen için, sınıfta her zaman iyi bir sınıf atmosferi sağlama ve koruma anlamına da gelmektedir. Ayrıca pratik açıdan rehberlik, öğretmen tarafından, çocuğun yeteneklerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin ölçülüp değerlendirildiği işlerden oluşan hizmetler olarak görülebilmektedir”(Özoğlu, 1977).“Daha önceki bilgilerden rehberliğin tanımları hatırlandığında bireylerin ruh sağlığı ile doğrudan ilişkisi olduğu hemen anlaşılabilir. Çünkü bireyin kendisini gerçekleştirebilmesinde, kendi yeteneklerini, gizilgüçlerini fark etmesinde, karşılaştığı problemleri çözebilmesinde rehberlik hizmetlerinin fonksiyonu doğrudan öne çıkacaktır. Bireyde bu sayılanların gerçekleştirilmesi, bireyin kendisi ile ve çevresi ile barış içinde olmasına, uyumlu ve üretken bir kişilik geliştirmesine, sağlıklı ilişkiler içinde olmasına büyük katkılar sağlayabilir. Konu okul yapısı içinde düşünüldüğünde ve öğretmenin en önemli rolünün de rehberlik olduğu

hatırlandığında “öğretmen, öğretmenin ruh sağlığı” ve “sınıf atmosferi” ilişkileri de önem kazanmaktadır” (Gündüz, 2006).

“Eğitimin görevlerinden biri de, öğrencilere öğrenme sevgisi kazandırmaktır. Öğretmen, öğretmekte olduğu konu ile öğrencilerini doğrudan ilgilendirmeye çalışır. Yani konuya motive olmalarını ister. Bir öğrencinin herhangi bir konuya karşı ilgisinde, büyük ölçüde onu öğreten öğretmenden hoşlanıp hoşlanmaması da belirleyici olur. Yani öğretmenin mesleki niteliğinin yanı sıra kişiliği de öne çıkmaktadır. Çünkü öğretmenin kişiliğindeki özellikler öğrencilerini de etkileyecektir”(Gündüz, 2006).

“Okullarda öğretmenlerden beklenen en önemli görevlerden biri de öğrencilerin ruh sağlığını koruyup, geliştirmesidir. Bunun için öğretmen öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alır, ayrıca öğretimde öğrenciyi merkez alır. Yani öğrenciye saygı duyar” (Kurt, 2008). “Öğrencilerinin zayıf olduğu alanlara takılıp onlara umutlarını ve onurlarını kırıcı tepkiler vererek kaygı düzeylerini yükseltmek yerine, olumlu yönlerini ve başarılı çabalarını görüp pekiştirdiği takdirde onları, kendilerini geliştirme ve kusurlarını düzeltme yolunda güdülemesi mümkün olabilir. Öğretmen sınıfta güvenli bir ortam yaratmakla öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur” (Kuzgun, 2000). “Hızlı gelişme ve değişmelerle birlikte yeni ve karmaşık problemler de ortaya çıkmaktadır. Bu problemler çeşitli uyum güçlüklerini beraberinde getirmektedir. İnsanların hayata başarılı uyum yapmalarını zorlaştırmaktadır. Bunun için bireylerin ruhî rahatsızlıklardan korunması, ruh sağlığı bilgilerinin bireylere öğretilmesini gerektirmektedir. Ruh sağlığını koruma çabaları, bu alanda alınacak tedbirler, şüphesiz öncelikle okul ve aileden başlayacaktır. Bundan dolayı, toplumda etkisi olan, yani toplumun yetişmesine katkısı olan, ona yön verme rolünü oynayanların ruh sağlığı bilgilerini, gerek kendi hayatlarında uygulaması ve gerekse çevresindekiler üzerinde sağlıklı etki yapacak şekilde davranışlarda bulunması çok gereklidir” (Öztürk, 1988).

“Aynı zamanda iyi bir öğretmen sınıfta gerekli düzeni sağlayabilmeli, yani sınıf yönetimini becerebilmelidir. Böylece sınıfın atmosferi, öğretmenin sınıf içindeki davranışları, öğrencilerle iletişimi, öğrencilerin psikolojik sağlığını etkileyecektir. Bunları sağlamak için öğretmen sınıf içinde kurallarını uygulamalı, kuralları uygularken de öğrencilerinin düşünce ve duygularını korkmadan ifade edebilen, hoşgörülü bir hava yaratabilmelidir. Bütün bu açıklamalardan sonra,

öğretmen-öğrenci iletişiminde "öğretmenin ve aynı zamanda öğrencinin" ruh sağlıkları ve bu sağlıklılığın sürmesinde sınıf ortamının öneminin unutulmaması gerektiği anlaşılabılır" (Kurt, 2008).

“ Öğretmen konusuna hakim olmalı, öğrencilerinin sorularına yanıtlar verebilmeli, bilgisi yetersiz kaldığı zaman durumu kabul edebilmeli ve istenen bilgiyi sağlamaya çalışmalı, yetersiz ve kusurlu olduğu durumlarda kendisine gösterdiği hoşgörüyü, aynı durumdaki öğrencilerine de gösterebilmelidir” (Şimşek, 2000).“Rehberlik öğrenciyi tanımakla başlar. Öğretmen öğrenciyi ne kadar iyi tanırsa, rehberliği daha başarılı yapabilme imkânı artar. Hatta eğitim ve öğretimde öğrenciyi tanımakla, onun daha başarılı olmasına ve iyi davranışlar kazanmasına yardımcı olunabilir” (Kurt, 2008).

2.5.3. Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerine Katkıları

“Ülkemizde öğretmenler rehberlik konusunda yeterli eğitim almamış olmalarına karşın, mevcut öğretmenlik meslek bilgileri ile ve sağduyularını kullanarak, rehberlik hizmetlerine önemli katkılar yapabilirler” (Kuzgun, 2000). Öğretmenlerin yapabileceği rehberlik hizmetleri arasında sınıfta öğrencilerin genel gelişimlerine elverişli bir ortam yaratmak, öğrencileri yeni durumlara alıştırmak, bilgi vermek, öğrencileri gözlemek, tanımak, okuttukları derslerle ilgili olarak verimli çalışma yöntemleri ile ilgili açıklamalar yapmak, mesleki rehberlik yapmak, öğrencileri dinlemek, kişisel ve sosyal gelişimlerine yardım etmek, özel problemleri olan öğrencileri ilgililerin dikkatine sunmak, okul rehberlik programlarının uygulanmasında okuldaki danışmanlarla işbirliği yapmak gibi hizmetler sayılabilir” (Özgüven, 1999). “Bunların yanı sıra öğretmenler, özellikle sınıf ortamında öğrencilerin ait olma duygusunu geliştirerek, onlara koşulsuz saygı duyarak, öğrencilerine içten ve dürüst davranarak en önemlisi onlarla etkili iletişim kurarak güvene dayalı bir ilişki oluşturabilirler” (Ergin, 2010).

“Öğrenciler, yaşları ne olursa olsun, sınıfta bir pozisyonları yokmuş gibi hissettiklerinde sanki toplumda da bir mevkileri veya yerleri yokmuş gibi hissederler. Öğretmenler öğrencilerinde aitlik duygusunu geliştirebilirler” (Dana, 1995, akt. Ergin, 2010). “Öğretmenler, öğrencilerine saygı duyabilirler. Bu saygı duyuş, onu incitmeden, ona zarar vermeden, kişilik bütünlüğünü bozmadan

olduğu gibi kabullenmedir. Öğretmenler öğrencilerine içten ve dürüst davranabilirler. Bu içtenliğin ve dürüstlüğün temeli, öğretmenin öğrencileriyle olan ilişkilerinde kendi gerçek duygularını yaşamaya dayanır. Öğretmenin kendini öğrencilerin üstünde görmemesi, onlarla olan ilişkilerinde eşit haklara sahip olması, öğrencilerinin kendine güven ve saygı geliştirmesini sağlar. Öğretmenler öğrencilerine empatik anlayış ile yaklaşabilirler. Empatik anlayış, öğretmenin kendini öğrencisinin yerine koyarak onun baktığı gözle bakabilmesini gerektirir”(Kılıçcı, 1999). Öğretmenler öğrencileriyle ben dili kullanarak iletişim kurabilirler. Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenlerin hem sınıf içinde hem de bireysel olarak öğrencileri ile daha etkili iletişim kurmaları ve öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmeleri söz konusu olabilir” (Çağdaş, 1997).

“Öğrencilerin, çok yönlü gelişimini sağlamak için psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Haftanın beş günü öğrencileri ile birlikte olan öğretmenler, öğrencilerindeki en küçük değişiklikleri fark edebilir ve öğrencileri yardım alma konusunda yönlendirebilirler. Öğretmenler, öğrencileri hakkında bilgi vererek, onları dinleyerek, öğrencilerde ait olma duygusunu geliştirerek, empati kurarak psikolojik danışmanlarla işbirliği yapabilirler” (Ergin, 2010).

2.5.4. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları ve Beklentileri

“Okul rehberlik hizmetleri okuldaki tüm görevlilerin işbirliği ve anlayışı ile başarıya ulaşabilir. Bu nedenle, okul rehberlik programına karşı okuldaki ilgililerin tutumları büyük önem taşır. Bir okulda rehberlik hizmeti faaliyete geçtiği zaman başlangıçta okuldaki öğretmenlerin rehberlik programına karşı olan tutumları farklı olabilir. Öğretmenler arasında, rehberlik ile öğretmenliği farklı alanlar olarak görüp daha çok öğretmenliği benimseyenler, rehberliğin yararına inanmakla beraber, bu konuda yetişmemiş olduğunu düşünenler, rehberlik faaliyetlerinin öğretmenlerinin mevcut statüsünü bozacağına inananlar, öğretmenlik faaliyetlerini aksatacağını düşünenler, kalabalık sınıflarda rehberlik yapmayı olanaksız bulanlar, rehberliğin ilköğretim düzeyinde uygun olduğuna, ortaöğretimde bunun mümkün olmadığını ya da bunun aksini düşünenler

bulunabilir. Görüş farkları olmakla beraber genelde öğretmenler arasında “rehberlik” ile “öğretmenlik” faaliyetlerinin geniş anlamda birbirinden ayrılmayacak şekilde kaynaşık ve birbirini destekleyen hizmetler olduğuna inananlar çoğunluğu oluşturmaktadır” (Özgüven, 1999).

Baltacı ve Karataş (2013)’e göre “öğretmenlerin çoğu PDR hizmetlerini yük olarak görmektedir. Bununla birlikte, okul rehber öğretmenleri, öğretmenlerin çoğunun PDR hizmetlerinin yürütülmesinde kendileriyle işbirliği yaptıklarını, bir kısmının PDR hizmetlerini sorun çözme olarak gördüklerini, bir kısmının da PDR hizmetlerinin gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Yine bir kısım öğretmenin, rehberlik derslerini önemsemediğini, sorun odaklı gördüğünü, etkinliklerin yetersiz olması sebebiyle, öğretmenlerin isteksiz olduğunu belirtmiştir.”

“Okuldaki öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumları kişisel nedenlere de bağlanabilir. Bazı öğretmenler öğrencilerin genel gelişimlerinden daha çok okuttuğu derslerle ilgilenirler. Bazıları bireysel olarak kendi kişilik özelliklerinin iyi bir rehberlik hizmeti için uygun olmadığı ya da bu konuda yeterli eğitim görmedikleri için başarılı olamayacaklarından çekinirler. Diğer bazı öğretmenler ise, rehberlik hizmetlerinin zaten ağır olan iş yükünü daha da ağırlaştıracaklarını ve hizmetin ağırlığını yetkililerin dikkate alacakları ve maddi ve manevi yönden destekleyecekleri konusunda şüphe ederler” (Özgüven, 1999).“İlköğretim okullarında iki yıldır akademik program içine sınıf rehberliği etkinliklerinin konması öğretmenlerimizin, rehberlik hizmetlerindeki değişimi algılamalarında ve benimsemelerinde önemli bir faktör olmuştur” (Nazlı, 2007).

“Öğretmenlerin rehberlikle ilgili önemli rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için, rehberlik anlayışına sahip olmalarının yanı sıra rehberliğe yönelik olumlu tutumlarının da olması gerekir” (Freely, 2002; akt. Demir, 2010).“Okul rehberlik hizmetlerinin, okuldaki herkesin temel tutum ve ilkeleri bilmesi durumunda en iyi biçimde sürdürülebileceğini öne sürmektedir”(Hatch ve Steffire,1961; akt. Demir, 2010).

2.6. Okullarımızda Rehberlik İçin Öneriler

“Bugünkü eğitim sistemimiz ve bu sisteme hakim olup yerleşmiş bazı anlayışlar, rehberlik faaliyetlerine çok geniş imkan sağlamamakla beraber, bu durum içinde bile rehberlik yapmak

imkânları vardır. Türk okullarında rehberlik faaliyetleri için şu genel öğüt ve öneriler yapılabilir” (Tan, 1992):

“1.Okullarda yetişmiş danışmanlar bulunmadığına göre, bireysel rehberlik faaliyetlerinden ziyade rehberlik maksatlarını güden grup faaliyetleri, rehberlik programının ağırlık merkezini oluşturabilir.

2.Okul ve sınıf kitaplıkları, öğrencilerin âzami kolaylık ve derecede yararlanabilecekleri hale getirilebilir.

3.Sınıf-dışı faaliyetlerinin büyük bir kısmını oluşturan kollar, daha demokratik bir şekilde ve eğitim ilkelerine uygun olarak yeniden organize edilip çalıştırılabilir.

4.Okul-aile birlikleri, rehberlik amaçları için daha dinamik bir hale getirilebilir. Bu birlikler, yalnız para veren veya toplayan bir kuruluş olmaktan çıkartılabilir. Veliler şerefine düzenlenen müsamereler, çaylar, korolar ve benzeri faaliyetlerle okul-aile birliklerinin şimdiki mahiyeti değiştirilerek ev ile okul arasında daha sıkı ve dostane bir işbirliği kurulabilir.

5.Okul yeni açıldığı zaman, özellikle yeni öğrencileri okula ısındırmak için duruma alıştırma faaliyetlerine daha fazla önem verilebilir.

6.Sınıf - öğretmenlikleri gibi, okul-aile birliklerinden sağlanacak velilerle, "sınıf - velilikleri" kurularak, yapılacak rehberlik faaliyetleri için velilerin anlayış ve yardımları sağlanabilir.

7.Derste ve bütün okul faaliyetlerinde demokratik bir hava hâkim kılınabilir; öğrenciler okul işlerinde daha faal bir rol oynayarak yeni bilgi ve beceriler kazanabilirler.

8. Her yıl öğrencilerin sağlık muayeneleri yapıp boy ve ağırlık ölçüleri ve diğer sağlık bulguları, öğrencinin dosyasına kaydedilir.

9. Orta öğrenim okullarındaki sınıf - öğretmenlikleri daha işler ve etkili bir hale getirilebilir.

10. Öğrenim ve meslek alanları için öğrencilere sistemli bilgiler verilebilir.

11. Öğretmenlerin iş-başında yetişmeleri için kurslar, seminerler düzenlenebilir” (Tan, 1992).

2.7. Sınıf Rehber Öğretmeninden Beklentiler

“Programın başarılı biçimde yürütülebilmesi için sınıf rehber öğretmenleri tarafından programın temel yapısının ve amaçlarının anlaşılabilmiş olması, esnek, ılımlı ve kararlı tutumların sınıf ortamına taşınması gerekmektedir.

Bu doğrultuda sınıf rehber öğretmenleri;

1. Programda yer alan konulara yönelik araştırma yapması ve sınıf uygulamalarına hazırlıklı katılması,
2. Okul rehber öğretmeni ile eş güdümlü çalışması ve gerekli durumlarda okul rehberlik servisinden yardım alması,
3. Programı bir ders olarak algılamaktan çok, yaşantı sağlamaya, tutum, değer ve beceri kazandırmaya yönelik bir süreç olarak düşünmesi,
4. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sınıf ortamını oluşturması, onları etkinliklere katılmaya teşvik etmesi, birbirleriyle karşılaştıran eleştirel davranış ve ifadelerden kaçınması, yargılayıcı olmayan tutum ve davranışlar sergilemesi, öğrencilere, kazandırılmak istenen becerilere uygun model olması,
5. Kazandırılmak istenen becerilerin rehberlik saati dışında da takip edilmesi, gerektiğinde öğrencilere pekiştirenler verilmesi,
6. Öğretmenler ve veliler ile işbirliği yaparak öğrencilerin gelişimini takip etmesi,
7. Velilerin program sürecine katılması için gerekli çalışmaları düzenlemesi beklenir” (Özyürek, 2012).

Yukarıda açıklanan tüm bu literatür çalışmasının sonucunda ilköğretimde rehberliğin eğitim için önemli olduğu ve rehberlikten ayrı düşünölemeyeceği görölmektedir. Okullarda rehberlik için en önemli basamak öğretmendir, öğretmen kişiliği ve davranışları ile model olarak öğrenciye zaten rehberlik yapmaktadır. Çünkü öğrenciler öğretmenlerinin davranışlarına dikkat eder ve önem verirler. Davranışları, kişiliği ile öğrencilere model olan öğretmen, ders içi ve ders dışında da

öğrencilerle iyi ilişkiler kurarak, onlarla yakından ilgilenerek rehberlik hizmetlerini gerçekleştirebilir. Böylece öğretimle de rehberliği ilişkilendirmiş olur. Rehberlik hizmetlerinde en önemli basamak öğretmen olsa da, bu hizmetlerin tümünü öğretmenden beklemek yanlış olabilir. Çünkü öğretmen rehberlik hakkında yeterli akademik bilgiye sahip olmayabilir ya da zamanı olmayabilir. Öğretmenin tek başına yeterli olmadığı rehberlik hizmetlerinde psikolojik danışmanlarda tek başına yeterli olmayabilir. O zaman okul, yönetici, öğretmen, psikolojik danışmanın bir bütün olarak rehberlik hizmetlerini benimsemesi ve uygulaması beklenir. Bu durumda rehberlik faaliyetleri daha başarılı olur denebilir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci aşaması bir ölçek geliştirme çalışması niteliğindedir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak ölçek (İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutum Ölçeği) geliştirilmesi işlemlerini içermektedir.

Araştırmanın ikinci bölümü, ilişkisel tarama modeline uygun, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları ile farklı demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu modellerde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi, olduğu haliyle betimleyebilmektir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen tutumlarının bağımsız değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı da karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli çerçevesinde analiz edilmiştir. “Tarama modelleri; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi kendi koşulları içinde, herhangi bir değiştirme ve etkileme yapmaksızın olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modelleri ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir”(Karasar, 2000).

“İlişkisel tarama modellerinde değişkenler arası ilişkiler korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde elde edilebilmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramalarda, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılırken; karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde en az iki değişken bulunup bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak öteki

değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir” (Karasar, 2000).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Yalova İlinde devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde Yalova İlindeki Devlet okulları listelenmiş ve oransız küme örnekleme yapılarak okullar belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” kullanılmıştır. Anketin birinci bölümde kişisel bilgiler kısmı bulunmaktadır. İkinci bölümde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından Likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Cevaplama olumlu sorularda “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” cevapları sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 puan olarak değerlendirilmiş, olumsuz sorularda “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum” cevapları sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumlarını ölçmek için 80 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Maddelerin 72’si olumlu, 8’i olumsuz ifade içermektedir.

3.3.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği

Bu aşamada önce, kuramla ilgili literatürler ayrıntılı biçimde taranmış, literatür taramasında öncelikle rehberliğe yönelik tutumu ölçmeyi hedefleyen ölçek geliştirme çalışmaları (Demir, 2010), sonrasında öğretmen tutumlarını ölçmek için geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği (Gözütok, 1995) incelenmiş ve toplam 100 madde(item) oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan maddeler her biri alanda uzman olan 8 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan, oluşturulan maddelerde yoklanacak olan davranışların göstergesi olup olmadığına dair görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan maddelerin ölçekte yer aldıkları faktörler için uygunluğuna ilişkin cevaplarını

Likert tipi 3'lü derecelendirme ölçeği(1. **Kalmalı**, 2. **Revize Edilmeli** 3. **Kalkmalı**) üzerinde belirtmeleri istenmiştir.

Uzmanların gerektiğinde açıklama yapmalarına olanak vermek için her bir maddenin karşısına bir boşluk bırakılmıştır. Uzmanlara gerektiğinde maddeler üzerinde de düzeltme yapabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca uzman görüşlerine bağlı olarak sorunlu olduğu ifade edilen maddelerin, öneriler doğrultusuna düzeltmeleri yapılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından 20 madde ölçek taslağının dışına çıkarılmış, 18 maddede öneriler doğrultusunda düzeltmeye tabi tutulmuştur. Taslak ölçeğin 80 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Genel uygulamalara geçilmeden önce, oluşturulan ölçek formu ve maddeler üzerinde fark edilmemiş herhangi bir imla, ifade veya biçim sorunu olabileceği sayılımasına bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınıp gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu uygulamalar 2013–2014 eğitim-öğretim yılı birinci kanaat dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. İlköğretim okullarında gerçekleştirilen uygulamalarda toplam 368 öğretmene ulaşılmıştır.

Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde eksik cevap veren (demografik bilgileri ya da bazı soruları kodlamayan)formları hatalı dolduran(iki maddeye ait cevapları aynı seçeneklerin içinde gösteren)ya da kasıtlı olarak formu boş bırakan, teslim etmeyen vb. nedenlerle cevapları geçersiz sayılacak örneklem elemanlarının (n=22)kâğıtları belirlenmiştir. Yukarıda belirtilen nedenlerden en fazla karşılaşılanı, cevaplamanın belli bir yerde kesilmiş olması olduğu fark edilmiştir. Sonuç olarak 390 cevap formunun 22 tanesi elenmiş ve kalan 368 form ile ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır.

3.3.2. Geçerlik Analizleri

Madde analizleri, herhangi bir ölçme aracının bütününde ya da alt ölçeklerinde bulunan maddelerin bütününde veya alt ölçeklerde anlamlı olarak yer alıp almadıklarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

“Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analizi çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara (faktörlere) ulaşmayı amaçlar” (Büyüköztürk, 2002).“Faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) analizi olarak da tanımlanmaktadır”(Köymen,1994). “Elde edilen yük değeri, bir maddenin tanımlanacak olan bir alt boyutta (faktörde) yer alıp almamasında kullanılan kritik değeridir ve maddenin söz konusu faktörle olan ilişkisini gösterir. Yük değerinin yüksek olmasına bağlı maddenin söz konusu faktör altında yer almasını meşrulaştıran bir değerdir. Belli bir grup madde bir faktörün altında yüksek yük değeri ile bulunuyorsa, bu maddeler ilgili faktörü tanımlayan/ölçen maddeler olarak yorumlanırlar. Genellikle bir maddenin yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması beklenirse de bu değerin 0.30’a kadar indirgenmesi kabul görmektedir. Faktör yapılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilecek farklı teknikler bulunmakla birlikte temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) literatürde çok sık kullanılan yöntem olarak göze çarpmaktadır” (Kleinbaum, Kupper ve Muller, 1987, Zeller ve Carmines,1978’den akt. Otrar, 2006).

Temel bileşenler analizi, yönlendirme öncesinde maddelerin birbirleriyle olan korelasyonlarını temel alarak, yapısal olarak anlamlı bulunan alt yapıları (faktörleri) ortaya koymaktadır. Bu analiz maddelerin doğal halleriyle görülebilmesini ve bazı istatistiksel bilgilerin elde edilmesini sağlar. Öte yandan bu yöntemin ardından elde edilecek faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla bir döndürme (rotation) işleminin yapılması gerekir. Yönlendirme dikey (orthogonal) ve yatay (oblique) olmak üzere iki temel biçimde uygulanan yöntemlere dayalıdır. Bu iki grubun ilke olarak birbirlerinden farklılıkları, yönlendirme sonrasında apsis ve ordinat eksenleri arasındaki açı ile ilişkilidir. Bu tekniklerden bazıları Varimax, Quartimax, Equamax ve Promax teknikleridir.

Bütün bu işlemlerin sonucunda ise, her bir maddenin veya alt ölçeğin analizlerinden birinde beklentileri karşılaması ölçeğe girmesi için yeterli gözükmemektedir. Ölçeğin faktör yapısını

belirlemeye yönelik olarak öncelikle dönüştürülmüş temel bileşenler analizi uygulanmış, ardından belirlenen faktörleri yorumlama da ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirmeyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yinelenmiştir. Faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna da KMO ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları sırasıyla tablo halinde aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.1.Faktör Analizleri

3.3.2.1.1.Birinci Faktör Analizi

Tablo 1
KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.927
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	16181.081
	S.Derecesi	3160
	p	.000

Faktör analizine başlamadan önce veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik testi ile denetlenmiştir. Sharma, (1996) ve Tavşancıl (2002) Barlett testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı ve KMO değerlerinin de, 60'ın üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada KMO değeri KMO=.927 olarak, Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=16181.081$; $p<.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 2
Ortak Yük Değerleri (Communalities)

Maddeler	Öz	Yük
01 Rehberlikle ilgili yayınları okumaktan sıkılıyorum.	1.000	.611
02 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanıyorum.	1.000	.641
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.	1.000	.630
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.	1.000	.716
05 Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.	1.000	.614
06 Rehberlik programı, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.	1.000	.603
07 Rehberlik programı, öğretim faaliyetlerinden ayrı bir şekilde ele alınmalıdır.	1.000	.579
08 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerde okula bağlılık duygularını geliştirir.	1.000	.650
09 Rehberlik ders saatinde yapılacak birçok yararlı faaliyet vardır.	1.000	.618
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	1.000	.702
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	1.000	.704
12 Belirli zaman aralıklarında öğrencilerin ihtiyaç ve problemlerini tarayıcı etkinlikler yaparım.	1.000	.611
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	1.000	.721
14 Rehberlik faaliyetleri, problemlili çocukları zamanında bulup çıkartır.	1.000	.654
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	1.000	.753
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	1.000	.774
17 Okulda yapılması gereken rehberlik hizmetleri için, her öğretmen sorumluluk almalıdır.	1.000	.776
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	1.000	.686
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	1.000	.728
20 Benim için öğrencilerimin kişilik gelişimi, akademik başarılarından önce gelir.	1.000	.687
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	1.000	.728
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	1.000	.716
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	1.000	.686
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	1.000	.755
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	1.000	.706
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.	1.000	.727
27 Her öğrencinin rehberliğe ihtiyacı vardır.	1.000	.673
28 Rehberlik faaliyetlerinin, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığını düşünüyorum.	1.000	.685
29 Okullardaki rehber öğretmen sayısının, öğrenci sayısına göre az olduğunu düşünüyorum.	1.000	.686
30 Okullardaki rehberlik hizmetlerinin etkililiği artırılmalıdır.	1.000	.612
31 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri hakkında daha detaylı bilgilendirilmek isterim.	1.000	.699

32 Bazı öğretmenlerin, rehberlik hizmetlerine olumsuz bakmasını haklı buluyorum.	1.000	.565
33 Öğretmenlerin rehberlik hizmetleri alanında bilgilendirilmelerini gereksiz buluyorum.	1.000	.607
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	1.000	.687
35 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor.	1.000	.699
36 Rehberlik faaliyetlerinin, kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum.	1.000	.579
37 Rehberlik faaliyetlerine katılan öğrencilerin, okula ilgilerinin belirgin olarak artacağını düşünüyorum.	1.000	.690
38 Rehberlik çalışmaları sadece sorunlu öğrencileri değil, okuldaki bütün öğrencileri kapsamalıdır.	1.000	.684
39 Rehberlik hizmetleri, öğrencilerin derslerde gerekli başarıyı sağlayabilmelerine yardımcıdır.	1.000	.722
40 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, bir okulda öncelikle karşılanması gereken hizmetlerdir.	1.000	.702
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.	1.000	.697
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.	1.000	.656
43 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartır.	1.000	.642
44 Rehberlik hizmetleriyle sorumlu olan okul rehber öğretmenlerinin bir kısmı, işinin gerektirdiği sorumluluğa sahip değil.	1.000	.657
45 Rehberlik hizmetleri için uygulanan test, anket vb. ölçüm araçlarını belirli zaman aralıklarında kullanırım.	1.000	.677
46 Rehberlik ders saatinin haftada 1 saat olması yeterli değil.	1.000	.608
47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	1.000	.606
48 Rehberlik faaliyetlerine, az da olsa, her gün zaman ayırıyorum.	1.000	.605
49 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerine duyarlıyım.	1.000	.608
50 Yıllık planda yer alan tüm rehberlik etkinliklerini sınıfıma uygulayım.	1.000	.623
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum. .	1.000	.700
52 Rehberlik hizmetleri hakkında bilmediklerimi ilgililerden sorar. öğrenirim.	1.000	.661
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	1.000	.718
54 Gerektiğinde, rehberlik tekniklerine başvururum.	1.000	.650
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	1.000	.643
56 Öğrencilerin sadece ders başarısıyla ilgilenmem; öğrencinin tümüyle gelişmesi için çaba harcarım.	1.000	.675
57 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, üzerime düşen görev ve sorumlulukları tam anlamıyla yerine getiririm.	1.000	.649
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	1.000	.667
59 Okulda yapılan toplantılarda, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini sık sık ele alırım.	1.000	.529
60 Rehberlik derslerinde, bitiremediğim konuları işlerim.	1.000	.710
61 Rehberlik derslerinde, öğrencileri kendi hâllerine bırakırım.	1.000	.698
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinde yararlanmalarına yardımcı olurum.	1.000	.677
63 Eğitimi bireyselleştirmek için, eğitsel rehberliğe önem veririm.	1.000	.619
64 Rehberlik faaliyetlerini yürütürken, rehber öğretmenlerle gönüllü biçimde işbirliği yaparım.	1.000	.597
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	1.000	.595

66 Her fırsatta kendimi geliştirip rehberlik hizmetlerinde daha yetkin duruma gelmek isterim.	1.000	.639
67 Rehberlik faaliyetlerine velilerin de ilgi göstermesi için çalışmalar yaparım.	1.000	.614
68 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.	1.000	.684
69 Rehberlikle ilgili seminer etkinliklerine katılmak isterim.	1.000	.718
70 Okullarda rehberlik faaliyetlerinin koordinasyon içinde yürütülmesine destek olurum.	1.000	.672
71 Rehber öğretmen sayısının artması, rehberlik faaliyetlerini kolaylaştırır.	1.000	.710
72 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin, yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir.	1.000	.652
73 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir içeriğe sahip olmaktan uzak.	1.000	.641
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	1.000	.621
75 Rehberlik saatlerinin, sağlıklı ve amacına uygun olarak değerlendirilmesi gerekir.	1.000	.623
76 Rehberlik derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1.000	.632
77 Ders saatlerimin çoğunu rehberliğe ayırmak isterim.	1.000	.678
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.	1.000	.641
79 Rehberliğin, gerçek anlamıyla okullara girmesi gerekir.	1.000	.592
80 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin “olmasa da olur” hizmetler olduğunu düşünüyorum.	1.000	.644

Tablo 2’de görüldüğü üzere, tüm maddelerin ortak varyans (communalities) değerleri 0.50’nin üzerindedir. Bu nedenle madde eliminasyonuna gidilmemiş ve faktör analizine devam edilmiştir.

Tablo 3
Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %
1	21.072	26.340	26.340	21.072	26.340	26.340	12.008	15.011	15.011
2	5.470	6.838	33.178	5.470	6.838	33.178	5.434	6.793	21.803
3	3.385	4.232	37.410	3.385	4.232	37.410	3.930	4.913	26.716
4	2.883	3.603	41.013	2.883	3.603	41.013	3.875	4.843	31.559
5	2.011	2.514	43.527	2.011	2.514	43.527	3.537	4.421	35.980
6	1.663	2.078	45.606	1.663	2.078	45.606	3.287	4.108	40.088
7	1.619	2.024	47.630	1.619	2.024	47.630	2.317	2.896	42.984
8	1.554	1.942	49.572	1.554	1.942	49.572	2.192	2.740	45.724
9	1.470	1.838	51.410	1.470	1.838	51.410	1.994	2.493	48.217
10	1.385	1.731	53.141	1.385	1.731	53.141	1.638	2.047	50.264
11	1.281	1.601	54.742	1.281	1.601	54.742	1.579	1.974	52.238
12	1.243	1.554	56.295	1.243	1.554	56.295	1.572	1.965	54.203
13	1.226	1.532	57.828	1.226	1.532	57.828	1.416	1.770	55.973
14	1.202	1.502	59.330	1.202	1.502	59.330	1.415	1.768	57.741
15	1.163	1.454	60.784	1.163	1.454	60.784	1.383	1.729	59.470
16	1.136	1.420	62.204	1.136	1.420	62.204	1.379	1.723	61.193
17	1.119	1.399	63.603	1.119	1.399	63.603	1.370	1.712	62.906

18	1.093	1.366	64.969	1.093	1.366	64.969	1.361	1.701	64.606
19	1.019	1.273	66.242	1.019	1.273	66.242	1.309	1.636	66.242
20	.962	1.202	67.444						
21	.938	1.173	68.617						
22	.928	1.160	69.777						
23	.905	1.132	70.908						
24	.868	1.085	71.993						
25	.839	1.049	73.042						
26	.785	.982	74.024						
27	.739	.924	74.947						
28	.730	.913	75.860						
29	.704	.880	76.740						
30	.675	.844	77.585						
31	.660	.825	78.410						
32	.655	.819	79.229						
33	.644	.805	80.034						
34	.616	.770	80.804						
35	.614	.768	81.571						
36	.599	.748	82.319						
37	.558	.698	83.017						
38	.552	.690	83.708						
39	.551	.689	84.397						
40	.537	.671	85.068						
41	.519	.649	85.717						
42	.498	.623	86.340						
43	.481	.602	86.942						
44	.466	.582	87.524						
45	.464	.580	88.104						
46	.443	.554	88.658						
47	.441	.551	89.209						
48	.429	.536	89.746						
49	.420	.525	90.270						
50	.398	.497	90.767						
51	.388	.485	91.252						
52	.374	.467	91.719						
53	.362	.452	92.171						
54	.350	.437	92.609						
55	.336	.420	93.029						
56	.326	.407	93.436						
57	.322	.403	93.839						
58	.310	.388	94.227						
59	.299	.374	94.600						
60	.294	.368	94.968						
61	.279	.349	95.317						
62	.268	.335	95.652						
63	.266	.333	95.984						
64	.254	.317	96.302						
65	.250	.312	96.614						
66	.245	.307	96.920						
67	.233	.291	97.211						
68	.228	.285	97.497						
69	.216	.270	97.767						

70	.210	.262	98.029
71	.191	.239	98.268
72	.184	.230	98.498
73	.180	.225	98.723
74	.170	.213	98.936
75	.164	.205	99.142
76	.157	.196	99.338
77	.147	.183	99.521
78	.137	.172	99.693
79	.125	.157	99.849
80	.121	.151	100.000

Tablo 3'te ve grafikte görüleceği üzere Eigen değeri 1 olarak alındığında 19 faktör belirlenmektedir. Oluşan on dokuz faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 66,242, faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla en yüksek (birinci) faktör için % 26,340, en düşük on dokuzuncu faktör için % 1,273 olarak belirlenmiştir. Bu işlemlerin ardından maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 4
Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	.816																		
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	.804																		
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	.799																		
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	.782																		
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	.768																		
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	.752																		
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	.741																		
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	.736																		
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi	.712																		

sorumluluğum olarak görürüm.				
17 Okulda yapılması gereken rehberlik hizmetleri için, her öğretmen sorumluluk almalıdır.	.694			-.311
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	.690			
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	.686			
14 Rehberlik faaliyetleri, problemli çocukları zamanında bulup çıkartır.	.664			
20 Benim için öğrencilerimin kişilik gelişimi, akademik başarılarından önce gelir.	.651			
08 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerde okula bağlılık duygularını geliştirir.	.651			.339
09 Rehberlik ders saatinde yapılacak birçok yararlı faaliyet vardır.	.557			-.362
35 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor.	.538	.461		
06 Rehberlik programı, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.	.532			
28 Rehberlik faaliyetlerinin, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığını düşünüyorum.	.497	.446	.348	
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum. .	.798			

55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	.769		
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	.765		
54 Gerektiğinde, rehberlik tekniklerine başvururum.	.605		
59 Okulda yapılan toplantılarda, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini sık sık ele alırım.	.549		
50 Yıllık planda yer alan tüm rehberlik etkinliklerini sınıfıma uygularım.	.548	.309	
52 Rehberlik hizmetleri hakkında bilmediklerimi ilgililerden sorar, öğrenirim.	.535	.384	
67 Rehberlik faaliyetlerine velilerin de ilgi göstermesi için çalışmalar yaparım.	.525	.456	
48 Rehberlik faaliyetlerine, az da olsa, her gün zaman ayırıyorum.	.449		-.378
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	.699		
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	.692		
57 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, üzerime düşen görev ve sorumlulukları tam anlamıyla yerine getiririm.	.470	.602	
64 Rehberlik faaliyetlerini	.557		

yürütürken, rehber öğretmenlerle gönüllü biçimde işbirliği yaparım.				
56 Öğrencilerin sadece ders başarısıyla ilgilenmem; öğrencinin tümüyle gelişmesi için çaba harcarım.	.488			.473
63 Eğitimi bireyselleştirmek için, eğitsel rehberliğe önem veririm.	.322	.469		
47 Öğrencilerle uyumsuzluğa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.		.463		
49 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerine duyarlıyım.	.332	.396	.371	
69 Rehberlikle ilgili seminer etkinliklerine katılmak isterim.		.729		
68 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.		.718		
70 Okullarda rehberlik faaliyetlerinin koordinasyon içinde yürütülmesine destek olurum.		.564		
72 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin, yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir.		.497		
66 Her fırsatta kendimi geliştirip rehberlik hizmetlerinde daha yetkin duruma gelmek isterim.	.434	.451		
75 Rehberlik saatlerinin, sağlıklı ve amacına uygun olarak değerlendirilmesi		.333	.313	

gerekir.			
39 Rehberlik hizmetleri, öğrencilerin derslerde gerekli başarıyı sağlayabilmelerine yardımcıdır.	.351	.676	
38 Rehberlik çalışmaları sadece sorunlu öğrencileri değil, okuldaki bütün öğrencileri kapsamalıdır.	.409	.614	
37 Rehberlik faaliyetlerine katılan öğrencilerin, okula ilgilerinin belirgin olarak artacağını düşünüyorum.	.365	.596	
43 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartır.	.385	.552	
40 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, bir okulda öncelikle karşılanması gereken hizmetlerdir.	.403	.543	
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.		.669	
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.		.649	
76 Rehberlik derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.		.570	
80 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin “olmasa da olur” hizmetler olduğunu düşünüyorum.		.553	.328
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.		.547	
01 Rehberlikle ilgili yayınları okumaktan sıkılıyorum.		.478	.330
33 Öğretmenlerin rehberlik	.392	.377	

hizmetleri alanında bilgilendirilmelerini gereksiz buluyorum.				
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.				-.765
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.				-.726
32 Bazı öğretmenlerin, rehberlik hizmetlerine olumsuz bakmasını haklı buluyorum.				-.407 .341 .389
73 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir içeriğe sahip olmaktan uzak.				.660
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.				.650
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.				.637
29 Okullardaki rehber öğretmen sayısının, öğrenci sayısına göre az olduğunu düşünüyorum.				.703
30 Okullardaki rehberlik hizmetlerinin etkililiği artırılmalıdır.	.306			.594
31 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri hakkında daha detaylı bilgilendirilmek isterim.		.431		.522
27 Her öğrencinin rehberliğe ihtiyacı vardır.	.389	.355		.458
36 Rehberlik faaliyetlerinin,				.653

kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum.				
44 Rehberlik hizmetleriyle sorumlu olan okul rehber öğretmenlerinin bir kısmı, işinin gerektirdiği sorumluluğa sahip değil.			.598	.313
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.				.783
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.			.552	
60 Rehberlik derslerinde, bitiremediğim konuları işlerim.				.777
61 Rehberlik derslerinde, öğrencileri kendi hâllerine bırakırım.		.371		.605
45 Rehberlik hizmetleri için uygulanan test, anket vb. ölçüm araçlarını belirli zaman aralıklarında kullanırım.	.359			.597
12 Belirli zaman aralıklarında öğrencilerin ihtiyaç ve problemlerini tarayıcı etkinlikler yaparım.	.443	.303		.488
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.				.778
46 Rehberlik ders saatinin haftada 1 saat olması yeterli değil.				.362
77 Ders saatlerimin çoğunu rehberliğe ayırmak isterim.				.747

05 Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.		.601
71 Rehber öğretmen sayısının artması, rehberlik faaliyetlerini kolaylaştırır.		.657
79 Rehberliğin, gerçek anlamıyla okullara girmesi gerekir.	,376	.394
02 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanıyorum.		.706
07 Rehberlik programı, öğretim faaliyetlerinden ayrı bir şekilde ele alınmalıdır.		.687

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında 30 maddenin (01,08,12,17,27,28,30,31,32,33,35,37,38,39,40,43,44,45,48,49,50,56,57,61,63,66,67,75,79,80) birden fazla faktörde yüksek değer (<.30) verdiği görülmüştür. Söz konusu maddeler elenerek faktör analizi yinelenmiştir.

3.3.2.1.2. İkinci Faktör Analizi

Tablo 5
KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.914
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	8846.299
	S.Derecesi	1225
	p	.000

Tablo 5'te görüldüğü üzere, ikinci faktör analizi sonrasında KMO değeri KMO=.914 olarak, Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=8846.299$; $p<.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 6
Ortak Yük Değerleri (Communalities)

Maddeler	Toplam Var.	Yük
02 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanıyorum.	1,000	.556
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.	1,000	.668
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.	1,000	.526
05 Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.	1,000	.612
06 Rehberlik programı, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.	1,000	.551
07 Rehberlik programı, öğretim faaliyetlerinden ayrı bir şekilde ele alınmalıdır.	1,000	.374
09 Rehberlik ders saatinde yapılacak birçok yararlı faaliyet vardır.	1,000	.522
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	1,000	.658
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	1,000	.676
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	1,000	.700
14 Rehberlik faaliyetleri, problemlı çocukları zamanında bulup çıkartır.	1,000	.611
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	1,000	.748
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	1,000	.765
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	1,000	.584
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	1,000	.722

20 Benim için öğrencilerimin kişilik gelişimi, akademik başarılarından önce gelir.	1,000	.631
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	1,000	.731
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	1,000	.700
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	1,000	.647
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	1,000	.619
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	1,000	.719
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.	1,000	.726
29 Okullardaki rehber öğretmen sayısının, öğrenci sayısına göre az olduğunu düşünüyorum.	1,000	.461
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	1,000	.579
36 Rehberlik faaliyetlerinin, kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum.	1,000	.422
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.	1,000	.699
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.	1,000	.678
46 Rehberlik ders saatinin haftada 1 saat olması yeterli değil.	1,000	.555
47 Öğrencilerle uyumsuzluğa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	1,000	.579
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum.	1,000	.702
52 Rehberlik hizmetleri hakkında bilmediklerimi ilgililerden sorar, öğrenirim.	1,000	.642
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	1,000	.708
54 Gerektiğinde, rehberlik tekniklerine başvururum.	1,000	.596
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	1,000	.631
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	1,000	.651
59 Okulda yapılan toplantılarda, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini sık sık ele alırım.	1,000	.505
60 Rehberlik derslerinde, bitiremediğim konuları işlerim.	1,000	.388
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	1,000	.605
64 Rehberlik faaliyetlerini yürütürken, rehber öğretmenlerle gönüllü biçimde işbirliği yaparım.	1,000	.584
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	1,000	.572
68 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.	1,000	.671
69 Rehberlikle ilgili seminer etkinliklerine katılmak isterim.	1,000	.730
70 Okullarda rehberlik faaliyetlerinin koordinasyon içinde yürütülmesine destek olurum.	1,000	.656
71 Rehber öğretmen sayısının artması, rehberlik faaliyetlerini kolaylaştırır.	1,000	.478
72 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin, yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir.	1,000	.611
73 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir içeriğe sahip olmaktan uzak.	1,000	.627
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	1,000	.656
76 Rehberlik derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1,000	.603
77 Ders saatlerimin çoğunu rehberliğe ayırmak isterim.	1,000	.621
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.	1,000	.582

Tablo 6’da görüldüğü üzere, beş madde hariç (7, 29, 36, 60, 71) tüm maddelerin ortak varyans (communalities) değerleri, 50’nin üzerindedir. Bu nedenle söz konusu maddeler elenmiş ve faktör analizi yinelenmiştir.

3.3.2.1.3. Üçüncü Faktör Analizi

Tablo 7
KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.918
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	8359.524
	S.Derecesi	990
	p	.000

Tablo 7’de görüldüğü üzere, üçüncü faktör analizi sonrasında KMO değeri KMO=.918 olarak, Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=8359.524$; $p<.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett’s değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 8
Ortak Yük Değerleri (Communalities)

Maddeler	Toplam Var.	Yük
09 Rehberlik ders saatinde yapılacak birçok yararlı faaliyet vardır.	1.000	.410
02 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanıyorum.	1.000	.441
59 Okulda yapılan toplantılarda, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini sık sık ele alırım.	1.000	.498
77 Ders saatlerimin çoğunu rehberliğe ayırmak isterim.	1.000	.514
06 Rehberlik programı, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.	1.000	.527
47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	1.000	.549
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	1.000	.566
46 Rehberlik ders saatinin haftada 1 saat olması yeterli değil.	1.000	.580
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	1.000	.587
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.	1.000	.589
54 Gerektiğinde, rehberlik tekniklerine başvururum.	1.000	.597

64 Rehberlik faaliyetlerini yürütürken, rehber öğretmenlerle gönüllü biçimde işbirliği yaparım.	1.000	.599
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.	1.000	.599
72 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin, yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir.	1.000	.600
76 Rehberlik derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1.000	.605
14 Rehberlik faaliyetleri, problemlı çocukları zamanında bulup çıkartır.	1.000	.609
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.	1.000	.612
05 Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.	1.000	.615
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	1.000	.616
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	1.000	.616
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	1.000	.628
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	1.000	.639
20 Benim için öğrencilerimin kişilik gelişimi, akademik başarılarından önce gelir.	1.000	.641
52 Rehberlik hizmetleri hakkında bilmediklerimi ilgililerden sorar, öğrenirim.	1.000	.644
70 Okullarda rehberlik faaliyetlerinin koordinasyon içinde yürütülmesine destek olurum.	1.000	.649
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	1.000	.653
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	1.000	.657
68 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.	1.000	.660
73 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir içeriğe sahip olmaktan uzak.	1.000	.669
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	1.000	.673
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	1.000	.678
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.	1.000	.683
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	1.000	.690
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	1.000	.697
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum. .	1.000	.700
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.	1.000	.710
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	1.000	.711
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	1.000	.716
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	1.000	.723
69 Rehberlikle ilgili seminer etkinliklerine katılmak isterim.	1.000	.725
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	1.000	.732
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	1.000	.746
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	1.000	.746
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.	1.000	.754
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	1.000	.769

Tablo 8’de görüldüğü üzere, üç madde hariç (2, 9, 59) tüm maddelerin ortak varyans (communalities) değerleri, 50’nin üzerindedir. Bu nedenle söz konusu maddeler elenmiş ve faktör analizi yinelenmiştir.

3.3.2.1.4. Dördüncü Faktör Analizi

Tablo 9
KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.920
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	7912.180
	S.Derecesi	861
	p	.000

Tablo 9’da görüldüğü üzere, dördüncü faktör analizi sonrasında KMO değeri KMO=.920 olarak, Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=7912.180$; $p<.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett’s değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 10
Ortak Yük Değerleri (Communalities)

Maddeler	Toplam Var.	Yük
06 Rehberlik programı, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.	1.000	.525
47 Öğrencilerle uyumsuzluğa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	1.000	.542
77 Ders saatlerimin çoğunu rehberliğe ayırmak isterim.	1.000	.566
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	1.000	.575
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.	1.000	.578
46 Rehberlik ders saatinin haftada 1 saat olması yeterli değil.	1.000	.593
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	1.000	.598
72 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin, yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir.	1.000	.598
64 Rehberlik faaliyetlerini yürütürken, rehber öğretmenlerle gönüllü biçimde işbirliği yaparım.	1.000	.599
76 Rehberlik derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1.000	.606

54 Gerektiğinde, rehberlik tekniklerine başvururum.	1.000	.608
14 Rehberlik faaliyetleri, problemlı çocukları zamanında bulup çıkartır.	1.000	.611
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.	1.000	.620
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	1.000	.624
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	1.000	.627
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	1.000	.639
05 Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.	1.000	.641
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	1.000	.643
20 Benim için öğrencilerimin kişilik gelişimi, akademik başarılarından önce gelir.	1.000	.646
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	1.000	.648
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.	1.000	.650
52 Rehberlik hizmetleri hakkında bilmediklerimi ilgililerden sorar, öğrenirim.	1.000	.661
70 Okullarda rehberlik faaliyetlerinin koordinasyon içinde yürütülmesine destek olurum.	1.000	.661
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	1.000	.663
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	1.000	.669
73 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir içeriğe sahip olmaktan uzak.	1.000	.671
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	1.000	.685
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	1.000	.690
68 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.	1.000	.696
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	1.000	.697
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.	1.000	.708
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum. .	1.000	.710
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	1.000	.711
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	1.000	.725
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.	1.000	.726
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	1.000	.736
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	1.000	.740
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	1.000	.743
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	1.000	.749
69 Rehberlikle ilgili seminer etkinliklerine katılmak isterim.	1.000	.760
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.	1.000	.769
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	1.000	.775

Tablo 10’da görüldüğü üzere, tüm maddelerin ortak varyans (communalities) değerleri, 50’nin üzerindedir. Bu nedenle madde eliminasyonuna gidilmemiş ve faktör analizine devam edilmiştir.

Tablo 11
Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matriksi

Maddeler	Faktörler									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	.832									
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	.812									
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	.808									
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	.804									
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	.783									
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	.768									
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	.766									
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	.761									
14 Rehberlik faaliyetleri, problemlili çocukları zamanında bulup çıkartır.	.711									.381
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	.710									
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	.699									
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	.680									
20 Benim için öğrencilerimin kişilik gelişimi, akademik başarılarından önce gelir.	.650									.393
06 Rehberlik programı, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.	.530									
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	.816									
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum.	.800									
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	.772									
54 Gerektiğinde, rehberlik tekniklerine başvururum.	.626									
52 Rehberlik hizmetleri hakkında bilmediklerimi ilgililerden sorar, öğrenirim.	.572				.452					
69 Rehberlikle ilgili seminer etkinliklerine katılmak isterim.			.794							
68 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.			.752							

72 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin, yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir.	.323	.621	
70 Okullarda rehberlik faaliyetlerinin koordinasyon içinde yürütülmesine destek olurum.		.607	.315
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.		.803	
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.		.773	
76 Rehberlik derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.		.626	
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.		.596	
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinde yararlanmalarına yardımcı olurum.			.741
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.			.687
64 Rehberlik faaliyetlerini yürütürken, rehber öğretmenlerle gönüllü biçimde işbirliği yaparım.	.314	.568	
47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.			.540
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.			.804
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.			.772
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.			.728
73 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir içeriğe sahip olmaktan uzak.			.648
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.			.629
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.			.767
77 Ders saatlerimin çoğunu rehberliğe ayırmak isterim.			.640
46 Rehberlik ders saatinin haftada 1 saat olması yeterli değil.		-	.562
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.		.301	.779
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.			.722
05 Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.			.722

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında 7 maddenin (14, 20, 46, 52, 64, 70, 72) birden fazla faktörde yüksek değer (<.30) verdiği görülmüştür. Söz konusu maddeler elenerek faktör analizi yinelenmiştir.

3.3.2.1.5. Beşinci Faktör Analizi

Tablo 12
KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.914
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	6394.113
	S.Derecesi	630
	p	.000

Tablo 12’de görüldüğü üzere, beşinci faktör analizi sonrasında KMO değeri KMO=.914 olarak, Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=6394.113$; $p<.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett’s değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 13
Ortak Yük Değerleri (Communalities)

Maddeler	Toplam Var.	Yük
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	1.000	.505
47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	1.000	.530
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.	1.000	.536
06 Rehberlik programı, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.	1.000	.537
68 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.	1.000	.568
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.	1.000	.574
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	1.000	.594
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	1.000	.596
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.	1.000	.601

23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	1.000	.611
76 Rehberlik derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1.000	.617
54 Gerektiğinde, rehberlik tekniklerine başvururum.	1.000	.619
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	1.000	.624
69 Rehberlikle ilgili seminer etkinliklerine katılmak isterim.	1.000	.630
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	1.000	.639
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	1.000	.644
77 Ders saatlerimin çoğunu rehberliğe ayırmak isterim.	1.000	.649
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	1.000	.664
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	1.000	.682
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	1.000	.682
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	1.000	.685
05 Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.	1.000	.690
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	1.000	.700
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.	1.000	.703
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	1.000	.705
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	1.000	.718
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.	1.000	.721
73 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir içeriğe sahip olmaktan uzak.	1.000	.723
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	1.000	.726
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum. .	1.000	.728
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	1.000	.735
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	1.000	.746
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.	1.000	.752
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	1.000	.758
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	1.000	.775

Tablo 13'te görüldüğü üzere, tüm maddelerin ortak varyans (communalities) değerleri 0.50'nin üzerindedir. Bu nedenle madde eliminasyonuna gidilmemiş ve faktör analizine devam edilmiştir.

Tablo 14
Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Faktörler								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	.843								
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	.819								
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	.818								
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	.816								
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	.779								
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	.777								
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	.771								
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	.760								
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	.712								
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	.708								
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	.689								
06 Rehberlik programı, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.	.528								.341
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum.		.819							
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.		.812							
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.		.782							
54 Gerektiğinde, rehberlik tekniklerine başvururum.		.635		.338					
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.			.817						
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.			.780						
76 Rehberlik derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	-		.670						
	.304								
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.			.629						
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinde yararlanmalarına yardımcı olurum.				.795					
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.				.695					
47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.				.536					
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.					.797				

25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	.797			
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	.733			
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	.669			
73 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir içeriğe sahip olmaktan uzak.	.603	.383		
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	.676			
69 Rehberlikle ilgili seminer etkinliklerine katılmak isterim.	- .372	.539		
77 Ders saatlerimin çoğunu rehberliğe ayırmak isterim.	.508	-.305	.449	
68 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.	.465			
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.		.752		
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.		.657		
05 Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.			.750	

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında 6 maddenin (06, 54, 69, 70, 73, 77) birden fazla faktörde yüksek değer (<.30) verdiği görülmüştür. Söz konusu maddeler elenerek faktör analizi yinelenmiştir.

3.3.2.1.6. Altıncı Faktör Analizi

Tablo 15
KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.915
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	5298.092
	S.Derecesi	435
	p	.000

Tablo 15'te görüldüğü üzere, altıncı faktör analizi sonrasında KMO değeri KMO=.915 olarak, Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=5298.092$; $p<.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett's değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 16
Ortak Yük Değerleri (Communalities)

Maddeler	Toplam Var.	Yük
68 Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.	1.000	.380
05 Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.	1.000	.413
47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	1.000	.540
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	1.000	.576
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.	1.000	.581
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	1.000	.617
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	1.000	.621
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.	1.000	.622
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	1.000	.643
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	1.000	.646
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	1.000	.658
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	1.000	.668
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	1.000	.678
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.	1.000	.684
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	1.000	.693
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	1.000	.699
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	1.000	.700
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	1.000	.705
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.	1.000	.705
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	1.000	.724
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	1.000	.733
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	1.000	.735
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.	1.000	.736
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	1.000	.737
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum. .	1.000	.753
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	1.000	.760
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	1.000	.763
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.	1.000	.782
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	1.000	.852

Tablo 16’da görüldüğü üzere, iki madde hariç (5, 68) tüm maddelerin ortak varyans (communalities) değerleri, 50’nin üzerindedir. Bu nedenle söz konusu maddeler elenmiş ve faktör analizi yinelenmiştir.

3.3.2.1.7. Yedinci Faktör Analizi

Tablo 17
KMO and Bartlett's Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.913
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	5103.407
	S.Derecesi	378
	p	.000

Tablo 17’de görüldüğü üzere, yedinci faktör analizi sonrasında KMO değeri KMO=.913 olarak, Bartlett testinin sonucu da ($\chi^2=5103.407$; $p<.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri, örneklem büyüklüğünün ve elde edilen verilerin seçilen analiz için uygun ve yeterli olduğunu, Bartlett’s değerlerinin anlamlılığı da verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldikleri hipotezini destekler niteliktedir.

Tablo 18
Ortak Yük Değerleri (Communalities)

Maddeler	Toplam Var.	Yük
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	1.000	.567
47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	1.000	.571
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.	1.000	.579
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	1.000	.614
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	1.000	.616
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	1.000	.646
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	1.000	.647
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	1.000	.668
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	1.000	.670
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	1.000	.676
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	1.000	.693
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	1.000	.698
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	1.000	.701
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.	1.000	.705
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.	1.000	.710
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	1.000	.718
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.	1.000	.719
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	1.000	.726
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	1.000	.736
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinde yararlanmalarına yardımcı olurum.	1.000	.739
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	1.000	.740
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.	1.000	.748
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum.	1.000	.752
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	1.000	.759
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	1.000	.783
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.	1.000	.804
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	1.000	.889

Tablo 18’de görüldüğü üzere, tüm maddelerin ortak varyans (communalities) değerleri, 50’nin üzerindedir. Bu nedenle madde eliminasyonuna gidilmemiş ve faktör analizine devam edilmiştir.

Tablo 19
Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigen values)			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %	Top.	Vary%	Küm. %
1	9.130	32.607	32.607	9.130	32.607	32.607	7.643	27.296	27.296
2	2.691	9.612	42.219	2.691	9.612	42.219	2.345	8.374	35.669
3	1.961	7.002	49.221	1.961	7.002	49.221	2.135	7.627	43.296
4	1.388	4.959	54.180	1.388	4.959	54.180	1.807	6.453	49.749
5	1.178	4.205	58.385	1.178	4.205	58.385	1.697	6.059	55.808
6	1.099	3.926	62.311	1.099	3.926	62.311	1.461	5.218	61.026
7	1.022	3.649	65.960	1.022	3.649	65.960	1.298	4.637	65.663
8	1.001	3.575	69.535	1.001	3.575	69.535	1.084	3.873	69.535
9	.772	2.759	72.294						
10	.691	2.468	74.762						
11	.662	2.363	77.125						
12	.655	2.338	79.463						
13	.599	2.139	81.602						
14	.516	1.844	83.446						
15	.505	1.804	85.250						
16	.485	1.731	86.981						
17	.457	1.632	88.613						
18	.409	1.461	90.074						
19	.367	1.312	91.386						
20	.360	1.286	92.672						
21	.333	1.189	93.860						
22	.325	1.160	95.020						
23	.287	1.026	96.046						
24	.252	.901	96.947						
25	.237	.847	97.793						
26	.222	.791	98.585						
27	.214	.764	99.349						
28	.182	.651	100.000						

Tablo 19’da ve grafikte görüleceği üzere Eigen değeri 1 olarak alındığında 8 faktör belirlenmektedir. Oluşan sekiz faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 69.353. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla en yüksek (birinci) faktör için % 32.607, en düşük sekizinci faktör için % 3.575 olarak belirlenmiştir. Bu işlemlerin ardından maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek için Varimax dik döndürme analizleri gerçekleştirilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 20
Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi

Faktör No	Maddeler	Faktörler							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	.842							
	19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	.821							
	13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	.818							
	15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	.814							
	22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	.800							
	21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	.797							
	11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	.782							
	10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	.764							
	23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	.734							
	18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	.714							
2	24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	.698							
	51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum.	.830							
	53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	.806							
	55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	.799							
3	41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.	.825							
	42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.	.784							
	78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.	.632							
4	62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	.822							
	58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	.705							
	47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	.570							
5	26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.	.834							
	25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	.823							

6	74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	.778
	65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	.684
7	03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.	.790
	04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.	.782
8	34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	.934

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında tüm maddelerin yalnızca bir faktörden yüksek değer ($<.30$) aldığı görülmüştür. Bu nedenle faktör analizi tamamlanarak faktörlerin isimlendirilmesine geçilmiştir.

Tablo 21
Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Maddeler Numarası
1.	Geliştirici etki	11
2.	Akademik ilgi	3
3.	Gereksizlik algısı	3
4.	Rehberlik Etkinliklerine Katılım	3
5.	Koşula Bağlı rehberlik	2
6.	Gönüllülük	2
7.	Görev alma	2
8.	Alan dışı yönlendirme	1
Toplam	28	-

Tablo 21’de görüldüğü üzere belirlenen birinci faktör 12 maddeden (10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24); ikinci faktör 3 maddeden (51, 53, 55. maddeler); üçüncü faktör 3 maddeden (41, 42, 78. maddeler); dördüncü faktör 3 maddeden (47, 58, 62. maddeler); beşinci faktör 2 maddeden (25, 26. maddeler); altıncı faktör 2 maddeden (65, 74. maddeler); yedinci faktör 2 maddeden (3, 4. maddeler); sekizinci faktör 1 maddeden (34. madde) oluşmaktadır. Son hâlinde ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör, ilgili faktörde yer alan maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyutun *geliştirici etki* alt boyutu olarak; ikinci alt boyutun *akademik ilgi* alt boyutu olarak; üçüncü alt boyutun *gereksizlik algısı* alt boyutu olarak; dördüncü alt boyutun *rehberlik etkinliklerine katılım* alt boyutu olarak; beşinci alt

boyutun *koşula bağlı rehberlik* alt boyutu olarak; altıncı alt boyutun *gönüllülük* alt boyutu olarak; yedinci alt boyutun *görev alma* alt boyutu olarak; sekizinci alt boyutun ise *alan dışı yönlendirme* alt boyutu olarak isimlendirilmesi uygun görülmüştür. Ölçekte *faktörler içinde* ters madde bulunmamaktadır. Tüm faktörlerde ve toplamda puanların artması ilgili özelliğin artması şeklinde değerlendirilmektedir. Sekizinci faktörün tek maddeli olması nedeniyle bu faktör araştırmanın karşılaştırma analizlerinde toplam puana dahil edilerek analize alınmış ancak faktör olarak işlemlere sokulmamıştır. Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Güvenirlik bir test veya ölçme aracının ölçtüğü şeyi ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir” (Tekin,1993). “Sosyal bilimlerde ve özellikle de psikolojide bir davranış veya davranış örüntüsünün belirlenmesi tek bir ifade (madde; item) üzerinden gerçekleştirilemez. Soyut değerleri tek bir değişkene sığdırmanın imkânsızlığından, davranışlar, o davranışı temsil eden değişkenlere ayrılarak ölçülür ve elde edilen değerler bütünleştirilerek anlamlı sonuçlar çıkarılmaya çalışılır. Bu durumda, her değişken davranışla ilgili bir faktörü ölçerken, davranışı belirleyen tüm değişkenlerin oluşturduğu bütünler (ölçekle) tutarlı olması gerekir. Sonuç olarak, tutarlı bir ölçümün güvenirliği, ölçeği oluşturan değişkenler setinin iç tutarlılığı (internal consistency) veya iç homojenitesi (internal homogeneity) ile ilişkilidir”(Gilbert ve Churchill, 1991’den akt. Otrar, 2006).

“Likert tipi ölçeklerin güvenirliliği ölçmek için kullanılan Cronbach alfa katsayısı uyarlanan ölçek ve ölçeğin alt ölçekleri için hesaplanır ve bu katsayı maddelerin iç tutarlılığı/homojenliği hakkında bilgi verir” (Tezbaşaran,1996). “Tutarlık derecesi güvenirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça yükselir, 0’a yaklaştıkça da düşer” (Tekin, 1993; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). “*Cronbach Alpha* analizinin temel amacı, bir grup değişkenin iç homojenitesini alfa katsayısını (coefficient alpha) kullanarak saptamaktır. İşlemde tüm değişkenler eş zamanlı olarak işleme dahil edilmektedir. Alpha katsayısı bir grup değişkenin aralarında var olan iç korelasyonun ölçümünü yapmakta, yani her bir değişkenin hesaplayarak söz konusu değişkenin değerinin, tüm değişkenlerin oluşturduğu ölçeğin ortak değerinin (commoncore) içerisindeki payına, yani ölçeğin ortak değerini ne kadar temsil ettiğine bakarak söz konusu grup değişkenin güvenirliğini belirlemektedir. Alpha değerinin küçük olması, değişkenlerin ölçülmek istenen yapının ortak

değerini eşit olarak paylaşmadığı, ölçülmek istenen yapıyı zayıf bir şekilde temsil ettiği ya da temsil etmediği şeklinde yorumlanır. Bu sebeple ki, ortak değeri eşit olarak paylaşmayan değişkenler bulunup grup dışına çıkarılırlar. Eleminasyonun sonucunda madde grubunun ölçülmek istenen yapıyı daha iyi temsil etmesi sağlanmış olur”(Gilbert ve Churchill, 1991; Parasuraman, Zeithaml ve Berry, 1988; Heise, David, ve Bohrnstedt, 1970’den (akt. Otrar, 2006). Hem toplam hem de her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 22
İç tutarlılık Analizleri (Cronbach’s Alpha)-2

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
03 Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.	95.59	81.769	.090	.727
04 Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.	94.96	82.503	.062	.729
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	94.27	75.983	.585	.691
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	94.33	76.200	.600	.691
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	94.20	76.416	.614	.691
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	94.42	75.699	.625	.689
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	94.30	76.438	.640	.691
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	94.46	77.061	.523	.695
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	94.34	75.669	.646	.689
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	94.04	77.044	.576	.694
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	94.23	76.768	.590	.693
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	94.26	77.061	.548	.695
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif	94.43	76.649	.502	.695

rol almalıdır.				
25 Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.	96.70	86.897	-.131	.736
26 Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.	96.70	86.330	-.099	.736
34 Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.	94.82	81.243	.121	.724
41 Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.	96.32	85.013	-.038	.734
42 Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.	96.57	86.426	-.105	.738
47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	94.51	80.038	.286	.710
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum. .	95.11	79.601	.271	.710
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	94.80	79.967	.304	.709
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	95.26	80.673	.195	.716
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	94.25	81.713	.277	.712
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	94.36	81.386	.276	.711
65 Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.	95.78	84.356	-.020	.736
74 Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.	95.55	87.033	-.133	.744
78 Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.	96.19	87.086	-.137	.740
N=368				
Madde sayısı: 27				
Toplam Alpha: .720				

Tablo 22’de görüldüğü üzere, ölçeğin toplam alpha katsayısı $\alpha=.720$ olarak hesaplanmıştır. Ancak maddelerin ölçeğin toplam alpha katsayısına etkisi incelendiğinde on maddenin (03,04, 25, 26, 34, 41, 42, 55, 74, 78) düşürücü yönde etkisi olduğu belirlenmiş ve bu maddeler elenerek güvenirlik işlemi tekrarlanmıştır. Öte yandan elenen maddelere bağlı olarak aynı zamanda faktör analizinde belirlenen 3, 5, 6, 7 ve 8. faktörler ölçek dışında kalmıştır.

Tablo 23
İç tutarlılık Analizleri (Cronbach's Alpha)-2

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
10 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	68.59	85.528	.648	.913
11 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	68.66	85.032	.716	.911
13 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	68.52	85.291	.733	.911
15 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenlerin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	68.75	83.993	.775	.909
16 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	68.62	85.020	.786	.910
18 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	68.79	85.507	.666	.912
19 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	68.67	84.348	.772	.910
21 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	68.37	86.348	.668	.912
22 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	68.56	85.402	.729	.911
23 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	68.59	86.357	.637	.913
24 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	68.75	84.525	.670	.912
47 Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.	68.84	88.189	.444	.918
51 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum. .	69.43	87.805	.411	.918
53 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.	69.12	88.680	.433	.918
55 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmaları takip ederim.	69.59	89.398	.303	.918
58 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.	68.57	90.452	.448	.917
62 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.	68.68	91.176	.354	.918
N=368				
Madde sayısı: 17				
Toplam Alpha: .918				

Tablo 23'te görüldüğü üzere, ölçeğin toplam alpha katsayısı $\alpha=.918$ olarak hesaplanmıştır. Maddelerin ölçeğin toplam alpha katsayısına etkisi incelendiğinde tüm maddelerin olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiş yarılama yöntemi ile iç tutarlılık değerlerinin hesaplanmasına geçilmiştir.

Tablo24
RPDFTÖ Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktör	C. Alpha
1 Geliştirici etki	.943
2 Akademik ilgi	.800
3 Rehberlik Etkinliklerine Katılım	.699
TOPLAM	.918

Tablo 24'ten de anlaşılacağı gibi RPDFTÖ' nün iç tutarlık katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Cronbach Alpha değerleri $\alpha=.943$ (geliştirici etki) ile $\alpha=.699$ (rehberlik etkinliklerine katılım) arasında değişmektedir. Öte yandan ölçeğin toplamı içinse Alpha değeri $\alpha=.918$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin iç tutarlılığının son derece yüksek olduğu ortaya koymaktadır.

Bu işlemlerin ardından maddeler ve faktörler bazında ayırt edicilik işlemlerine geçilmiştir. Testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27'lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır. Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktır" (Ergin, 1995). Bu bağlamda faktör toplam puanlarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) kullanılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 25
Ölçek Maddeleri, Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Madde 10	Alt	99	3.51	1.044	.105	-10.011	196	.000
	Üst	99	4.75	.660	.066			
Madde 11	Alt	99	3.43	.971	.098	-12.288	196	.000
	Üst	99	4.76	.454	.046			
Madde 13	Alt	99	3.61	.988	.099	-11.756	196	.000
	Üst	99	4.85	.360	.036			

Madde 14	Alt	99	3.44	.982	.099	-12.560	196	.000
	Üst	99	4.79	.411	.041			
Madde 15	Alt	99	3.29	.961	.097	-13.844	196	.000
	Üst	99	4.78	.464	.047			
Madde 16	Alt	99	3.56	.906	.091	-12.748	196	.000
	Üst	99	4.82	.388	.039			
Madde 18	Alt	99	3.40	.999	.100	-10.956	196	.000
	Üst	99	4.64	.504	.051			
Madde 19	Alt	99	3.43	.981	.099	-12.535	196	.000
	Üst	99	4.78	.418	.042			
Madde 21	Alt	99	3.86	1.069	.107	-9.687	196	.000
	Üst	99	4.93	.258	.026			
Madde 22	Alt	99	3.62	.923	.093	-12.849	196	.000
	Üst	99	4.89	.347	.035			
Madde 23	Alt	99	3.63	.975	.098	-11.099	196	.000
	Üst	99	4.82	.437	.044			
Madde 24	Alt	99	3.31	1.046	.105	-11.494	196	.000
	Üst	99	4.69	.565	.057			
Madde 47	Alt	99	3.38	1.017	.102	-10.778	196	.000
	Üst	99	4.62	.509	.051			
Madde 51	Alt	99	2.61	.890	.089	-11.589	196	.000
	Üst	99	4.03	.839	.084			
Madde 53	Alt	99	2.98	.869	.087	-11.432	196	.000
	Üst	99	4.28	.729	.073			
Madde 55	Alt	99	2.59	.926	.093	-8.939	196	.000
	Üst	99	3.81	.997	.100			
Madde 58	Alt	99	3.78	.693	.070	-11.775	196	.000
	Üst	99	4.75	.437	.044			
Madde 62	Alt	99	3.72	.715	.072	-9.934	196	.000
	Üst	99	4.63	.564	.057			
Geliştirici etki	Alt	99	3.51	.772	.078	-15.837	196	.000
	Üst	99	4.79	.219	.022			
Akademik ilgi	Alt	99	2.72	.702	.071	-13.498	196	.000
	Üst	99	4.04	.671	.067			
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Alt	99	3.63	.607	.061	-14.551	196	.000
	Üst	99	4.66	.367	.037			
Toplam	Alt	99	3.40	.501	.050	-23.366	196	.000
	Üst	99	4.64	.177	.018			

Tablo 25’te görüldüğü üzere, RPFTÖ ölçeği maddeleri, alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere faktörler ve ölçek toplam puanlarına göre ayrı ayrı belirlenmiş, üst %27 ve alt %27’lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.001$). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçek maddelerinin, alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu işlemlerin ardından maddelerin ve faktörlerin ölçek toplam puanları ile ilişkilerinin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 26
Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları

Maddeler	Toplam Puan			Madde Kalan	
	N	r	p	r	p
Madde 10	368	.697	.000	.648	.000
Madde 11	368	.756	.000	.716	.000
Madde 13	368	.769	.000	.733	.000
Madde 14	368	.734	.000	.690	.000
Madde 15	368	.808	.000	.775	.000
Madde 16	368	.814	.000	.786	.000
Madde 18	368	.712	.000	.666	.000
Madde 19	368	.804	.000	.772	.000
Madde 21	368	.710	.000	.668	.000
Madde 22	368	.765	.000	.729	.000
Madde 23	368	.684	.000	.637	.000
Madde 44	368	.719	.000	.670	.000
Madde 47	368	.517	.000	.444	.000
Madde 51	368	.494	.000	.411	.000
Madde 53	368	.504	.000	.433	.000
Madde 55	368	.399	.000	.303	.000
Madde 58	368	.501	.000	.448	.000
Madde 61	368	.417	.000	.354	.000

Tablo 26'da görüldüğü üzere madde toplam ve madde kalan analizlerinde tüm maddelerin toplam puan ile korelasyonlarının anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.001$). Bu işlemlerin ardından faktörleri kendi aralarındaki ve faktörlerin toplam puanla aralarındaki ilişkilerin anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 27
Faktörler Arası İlişkileri Belirlemek için Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	Akademik ilgi	Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Toplam
Geliştirici etki	.270*	.413*	.936*
Akademik ilgi	-	.387*	.546*
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	-	-	.617*

*p<.001

Tablo 27’de görüldüğü üzere, faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda tüm faktörler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler en yüksek geliştirici etki alt boyutu ile rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu arasında ($r_{max}=.413$; $p<.001$); en düşük de geliştirici etki alt boyutu ile akademik ilgi alt boyutu arasında ($r_{min}=.270$; $p<.001$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Öte yandan ölçek alt boyutları ile ölçek toplam puanları arasında da tüm faktörler için pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkiler en yüksek geliştirici etki alt boyutu ($r_{max}=.936$; $p<.001$); en düşük de akademik ilgi alt boyutu için ($r_{min}=.546$; $p<.001$) gerçekleşmiştir. Söz konusu sonuçlar tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını ispatlamaktadır. Bu işlemin ardından elde edilen ölçeğin maddeleri yeniden numaralandırılmıştır ve faktörlere göre oluşan yeni maddeler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 28
Yeniden Numaralandırılan Maddeler

Faktör	Maddeler	Faktörler		
		1	2	3
Geliştirici etki	1 Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.	.842		
	2 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.	.821		
	3 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.	.818		
	4 Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.	.814		
	5 Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.	.800		
	6 Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.	.797		
	7 Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.	.782		
	8 Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.	.764		
	9 Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.	.734		
	10 Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.	.714		
	11 Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.	.698		
Akademik ilgi	12 Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum.		.830	
	13 Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.		.806	
	14 Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmalarını takip ederim.		.799	
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	15 Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.			.822
	16 Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.			.705
	17 Öğrencilerle uyumsuzluğa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.			.570

Ölçeğin güvenirlik analizleri, kararlılık anlamındaki güvenirliğini belirleyen dış tutarlılığını incelemek için test-tekrar test tekniği ile de gerçekleştirilmiştir. Özgüven'e (1994) göre, "iki test arasındaki zaman aralığı 2-4 hafta aralığında olmalıdır". Bu amaçla gerçekleştirilen korelasyon değerleri aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.1.8. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin test tekrar test güvenirliğini belirlemek üzere N=41 olan gruba oluşan form iki hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Bu amaçla pearson korelasyon analizleri gerçekteştirilmiştir.

Tablo 29

Test- Tekrar Test Güvenirliğini Belirlemek için Yapılan Pearson arpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Puanlar	N	r	p
Geliştirici etki	41	.818	.000
Akademik ilgi	41	.833	.000
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	41	.762	.000
Ölçek Toplam Puanı	41	.828	.000

Tablo 29’da görüldüğü üzere, Test- tekrar test güvenirliğini belirlemek için yapılan Pearson arpım moment korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanı için puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. En düşük ilişki katsayısı rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutunda ($r=.762$; $p<.001$); en yüksek katsayı ise akademik ilgi alt boyutunda ($r=.833$; $p<.001$) gerçekteşmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin farklı uygulamalarında tutarlı sonuçlar elde edildiğini, ölçeğin devamlılık katsayısı bağlamında güvenilir bulunduğunu göstermektedir. Tüm bu işlemlerin ardından elde edilen sonuçlar RPDFTÖ’ nin öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarını saptamada geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Örnekleme belirlendikten sonra, belirlenen okullara gidilerek ve kurum müdürleriyle araştırma konusunda görüşölüp, gerekli bilgilendirme yapılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Tutumları Ölçeği” kurumda çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Bütün ölçekler araştırmacı tarafından dağıtılıp toplanmıştır. Bütün bu veri toplama ile ilgili işler tarafımdan yapılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Tutum Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (yaş, meslekteki yıl, cinsiyet, görev, mezuniyet, okuldaki rehber öğretmen sayısı, rehberlik ve psikolojik danışma alanında katılınan kurs veya seminer sayısı, medeni hal, okulda kaç yıl çalıştığı, okulun genel imkanları) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1.Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Yaş, Kıdem, Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı, Seminer Sayısı, Öğretmenin Bu Okulda Kaç Yıl Çalıştığı, Okulun İmkanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi(ANOVA)*,

2.Tek yönlü varyans analizi(ANOVA), sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD, Scheffe testleri*

3.Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Cinsiyet, branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar T Testi*,

4.Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine

İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Mezuniyet, Medeni Hal değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik *Kruskal Wallis-H testi*,

5.Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Mezuniyet, Medeni Hal değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 17.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < .05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (yaş, meslekteki yıl, cinsiyet, görev, mezuniyet, okuldaki rehber öğretmen sayısı, rehberlik ve psikolojik danışma alanında katılınan kurs veya seminer sayısı, medeni hal, bu okulda kaç yıl çalıştığı, okulun genel imkanları)betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, SH_x değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.1.Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yaş, Meslekteki Yıl, Cinsiyet, Görev, Mezuniyet, Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı, Katılınan Seminer Sayısı, Medeni Hal, Okulda Kaç Yıldır Çalıştığı, Okulun İmkanları, değişkenlerine ait frekans(f), yüzde(%), geçerli yüzde ($\%_{gec}$)ve yığılmalı yüzde($\%_{yig}$) değerleri sunulmuştur.

Tablo 30
İlköğretim Öğretmenlerinin Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
20-24	8	2.2	2.2	2.2
25-29	41	11.1	11.1	13.3
30-34	57	15.5	15.5	28.8
35-39	93	25.3	25.3	54.1
40-44	65	17.7	17.7	71.7
45 ve Üzeri	104	28.3	28.3	100.0
Toplam	368	100.0	100.0	

Tablo 30’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 8’i (%2.2) 20-24 yaş grubunda; 41’i (%11.1) 25-29 yaş grubunda; 57’si (%15. 5) 30-34 yaş grubunda; 93’ü (% 25.3)

35-39 yaş grubunda; 65'i (17.7) 40-44 yaş grubunda; 104'ü (% 28.3) 45 yaş ve üzeri grubunda yer almaktadır.

Tablo 31
Meslekteki Yıl Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{geç}	%_{yig}
1-5	47	12.8	12.8	12.8
6-10	50	13.6	13.6	26.4
11-15	82	22.3	22.3	48.6
16-20	76	20.7	20.7	69.3
21-25	46	12.5	12.5	81.8
25 üzeri	67	18.2	18.2	100.0
Toplam	368	100.0	100.0	

Tablo 31’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 47’si (%12. 8) 1-5 yıl grubunda; 50’si (%13.6) 6-10 yıl grubunda; 82’si (%22. 3) 11-15 yıl grubunda; 76’sı (% 20.7) 16-20 yıl grubunda; 46’sı (12.5) 21-25 yıl grubunda; 67’si (% 18.2) 25 ve üzeri yıl grubunda yer almaktadır.

Tablo 32
İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	Geç. %	Yığ. %
Kadın	149	40.5	40.5	40.5
Erkek	219	59.5	59.5	100.0
Toplam	368	100.0	100.0	

Tablo 32’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 149’u (%40.5) kadın; 219’u (%59.5) erkek olmak üzere toplam 368 öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 33
İlköğretim Öğretmenlerinin Görev Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	Geç. %	Yığ. %
Branş	204	55.4	55.4	55.4
Sınıf Öğrt.	164	44.6	44.6	100.0
Toplam	368	100.0	100.0	

Tablo 33'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 204'ü (%55.4) branş öğretmeni grubunda; 164'ü (%44.6) sınıf öğretmeni grubunda bulunmaktadır.

Tablo 34
İlköğretim Öğretmenlerinin Mezuniyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Öğret.Okulu	8	2.2	2.2	2.2
Eğt. Enstitüsü	34	9.2	9.2	11.4
Eğitim Fakültesi	230	62.5	62.5	73.9
FEF	43	11.7	11.7	85.6
Lisansüstü	14	3.8	3.8	89.4
Diğer	39	10.6	10.6	100.0
Toplam	368	100.0	100.0	

Tablo 34'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 8'i (%2.2) öğretmen okulu; 34'ü (%9.2) eğitim enstitüsü; 230'u (%62.5) eğitim fakültesi; 43'ü (%11.7) fen edebiyat fakültesi; 14'ü (3.8) lisansüstü; 39'u (10.6) da diğer bölümlerden mezun olmuştur.

Tablo 35
Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Bir	194	52.7	53.3	53.3
İki	120	32.6	33.0	86.3
3 ve üzeri	50	13.6	13.7	100.0
Toplam	364	98.9	100.0	

Cevapsız	4	1.1
Toplam	368	100.0

Tablo 35'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 194'ü (%52.7) bir rehber öğretmen; 120'si (%32.6) iki rehber öğretmen; 50'si (13.6) üç ve üzeri rehber öğretmen ile çalışmaktadır.

Tablo 36

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Kaç Seminer ya da Kursa Katıldığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Katılmadım	63	17.1	17.1	17.1
1 defa	106	28.8	28.8	45.9
2 defa	78	21.2	21.2	67.1
3 defa	61	16.6	16.6	83.7
4 defa	18	4.9	4.9	88.6
5 ve üstü	42	11.4	11.4	100.0
Toplam	368	100.0	100.0	

Tablo 36'da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 63'ünün (%17.1) katılmadığı; 106'sının (%28.8) bir defa; 78'i (21.2) iki defa; 61'i (16.6) üç defa; 18'i (4.9) dört defa; 42'si (11.4) beş ve üstü seminer ya da kursa katıldığı görülmüştür.

Tablo 37

Medeni Hal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	290	78.8	78.8	78.8
Bekar	62	16.8	16.8	95.7
Diğer	16	4.3	4.3	100.0
Toplam	368	100.0	100.0	

Tablo 37'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 290'ı (%78,8) evli grupta; 62'si (%16.8) bekar grupta; 16'sı (%4.3) diğer grupta; bulunmaktadır.

Tablo 38
Bulunduğu Okulda Kaç Yıl Çalıştđđı Değışkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-3	166	45.1	45.1	45.1
4-6	61	16.6	16.6	61.7
7-9	44	12.0	12.0	73.6
10 ve üzeri	97	26.4	26.4	100.0
Toplam	368	100.0	100.0	

Tablo 38’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 166’sı (%45.1) 1-3 yıl arası; 61’i (%16.6) 4-6 yıl arası; 44’ü (%12.0) 7-9 yıl arası; 97’si (%26.4) 10 yıl ve üzeri aynı okulda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 39
Okulun İmkanları Değışkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Zayıf	65	17.7	17.7	17.7
Orta	158	42.9	42.9	60.6
İyi	145	39.4	39.4	100.0
Toplam	368	100.0	100.0	

Tablo 39’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 65’i (%17.7) okulun imkanlarını zayıf bulan grupta; 158’i (%42.9) okulun imkanlarını orta bulan grupta; 145’i (%39.4) okulun imkanlarını iyi bulan grupta bulunmaktadır.

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların; Yaş, Kıdem, Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı, Seminer Sayısı, Öğretmenin Bu Okulda Kaç Yıl Çalıştđđı, Okulun İmkanları değışkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi(ANOVA)*, ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların

kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD*, *Scheffe testleri*; Cinsiyet, branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar T Testi*, Mezuniyet, Medeni Hal değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik *Kruskal Wallis-H testi*, sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 40
Geliştirici Etki, Akademik İlgi, Rehberlik Etkinliklerine Katılım Ölçeği Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Geliştirici etki	368	4.19	.654
Akademik ilgi	368	3.43	.831
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	368	4.11	.596
Toplam	368	4.05	.546

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin geliştirici etki ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ort. $\bar{X}$ =4.19 standart sapması ss= .654; akademik ilgi ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =3.43 standart sapması ss=.831; rehberlik etkinliklerine katılım ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =4.11 standart sapması da ss=.546 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 41
RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Geliştirici Etki	25-29	49	4.21	.854	G.Arası	3.68	4	.922	2.18	.070
	30-34	57	4.20	.568	G.İçi	153.24	363	.422		
	35-39	93	4.19	.605	Toplam	156.92	367			
	40-44	65	4.36	.472						
	45 üzeri	104	4.06	.712						
	Toplam	368	4.19	.654						

Tablo 41'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Geliştirici Etki alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2.18;p>.05$).

Tablo 42

RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Akademik İlgi	25-29	49	3.27	.899	G.Arası	6.05	4	1.51	2.22	.066
	30-34	57	3.23	.710	G.İçi	247.31	363	.681		
	35-39	93	3.41	.842	Toplam	253.36	367			
	40-44	65	3.55	.951						
	45 üzeri	104	3.56	.745						
	Toplam	368	3.43	.831						

Tablo 42’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Akademik İlgi alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2.22;p>.05$).

Tablo 43

RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Rehberlik Etkin. Katılım	25-29	49	4.11	.654	G.Arası	1.62	4	.406	1.14	.334
	30-34	57	3.98	.638	G.İçi	128.65	363	.354		
	35-39	93	4.11	.616	Toplam	130.28	367			
	40-44	65	4.21	.639						
	45 üzeri	104	4.13	.486						
	Toplam	368	4.11	.596						

Tablo 43’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Rehberlik Etkinliklerine Katılım alt

boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.14$; $p>.05$).

Tablo 44

RPDFTÖ Ortalama Puanının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
RPDFTÖ Toplam	25-29	49	4.03	.670	G.Arası	2.07	4	.519	1.75	.137
	30-34	57	4.01	.479	G.İçi	107.31	363	.296		
	35-39	93	4.04	.552	Toplam	109.38	367			
	40-44	65	4.20	.458						
	45 üzeri	104	3.98	.553						
	Toplam	368	4.05	.546						

Tablo 44'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.75$; $p>.05$).

Tablo 45

RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Geliştirici Etki	1-5	47	4.25	.737	G.Arası	3.63	5	.726	1.71	.130
	6-10	50	4.16	.705	G.İçi	153.29	362	.423		
	11-15	82	4.13	.636	Toplam	156.92	367			
	16-20	76	4.30	.514						
	21-25	46	4.30	.438						
	25 üzeri	67	4.04	.805						
	Toplam	368	4.19	.654						

Tablo 45’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Geliştirici Etki alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.71;p>.05$).

Tablo 46
RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Akademik İlgi	1-5	47	3.35	.899	G.Arası	11.25	5	2.25	3.36	.006
	6-10	50	3.19	.744	G.İçi	242.11	362	.669		
	11-15	82	3.28	.873	Toplam	253.36	367			
	16-20	76	3.54	.871						
	21-25	46	3.46	.738						
	25 üzeri	67	3.71	.725						
	Toplam	368	3.43	.831						

Tablo 46’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Akademik İlgi alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3.36;p<.01$). Bu işlemin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı posthoc analizlerine

geçilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 47
RPDFTÖ Akademik İlgili Alt Boyutu Puanının Kıdem Değişkenine Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh _{$\bar{x}$}	p
1-5	6-10	.161	.166	.967
	11-15	.078	.150	.998
	16-20	-.185	.152	.915
	21-25	-.102	.170	.996
	25 üzeri	-.357	.156	.387
6-10	6-10	-.161	.166	.967
	11-15	-.083	.147	.997
	16-20	-.346	.149	.371
	21-25	-.263	.167	.779
	25 üzeri	-.518	.153	.045
11-15	6-10	-.078	.150	.998
	11-15	.083	.147	.997
	16-20	-.263	.130	.539
	21-25	-.180	.151	.921
	25 üzeri	-.435	.135	.066
16-20	6-10	.185	.152	.915
	11-15	.346	.149	.371
	16-20	.263	.130	.539
	21-25	.083	.153	.998
	25 üzeri	-.172	.137	.904
21-25	6-10	.102	.170	.996
	11-15	.263	.167	.779
	16-20	.180	.151	.921
	21-25	-.083	.153	.998
	25 üzeri	-.255	.157	.754
25 üzeri	6-10	.357	.156	.387
	11-15	.518	.153	.045
	16-20	.435	.135	.066
	21-25	.172	.137	.904
	25 üzeri	.255	.157	.754

Tablo 47’de görüldüğü üzere, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Akademik İlgi alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda; söz konusu farklılıkların 6-10 yıl ile 25 ve üzeri yıl arasında 25 ve üzeri grubu lehine $p<.05$ düzeyinde; 25 ve üzeri yıl ile 11-15 yıl arasında 25 ve üzeri yıl lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 48

RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Rehberlik Etkin. Katılım	1-5	47	4.04	.662	G.Arası	3.06	5	.612		
	6-10	50	4.05	.610	G.İçi	127.22	362	.351		
	11-15	82	4.00	.668	Toplam	130.282	367		1.74	.124
	16-20	76	4.21	.589						
	21-25	46	4.25	.483						
	25 üzeri	67	4.14	.497						
	Toplam	368	4.11	.596						

Tablo 48’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Rehberlik Etkinliklerine Katılım alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.74; p>.05$).

Tablo 49

RPDFTÖ Ortalama Puanının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>

RPDFTÖ Toplam	1-5	47	4.05	.616	G.Arası	2.45	5	.491	1.66	.143
	6-10	50	3.98	.545	G.İçi	106.93	362	.295		
	11-15	82	3.96	.593	Toplam	109.38	367			
	16-20	76	4.16	.451						
	21-25	46	4.15	.384						
	25 üzeri	67	3.99	.610						
	Toplam	368	4.05	.546						

Tablo 49’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.66$; $p>.05$).

Tablo 50

RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Geliştirici Etki	Kadın	149	4.11	.770	.063	-1.853	366	.065
	Erkek	219	4.24	.557	.038			

Tablo 50’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Geliştirici Etki alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-1.853$; $p>.05$).

Tablo 51

RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akademik İlgi	Kadın	149	3.43	.884	.072	-.030	366	.976
	Erkek	219	3.43	.795	.054			

Tablo 51’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Akademik İlgi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-.030$; $p>.05$).

Tablo 52

RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Rehberlik Etkin. Katılım	Erkek	149	3.99	.609	.050	-3.250	366	.001
	Kadın	219	4.20	.573	.039			

Tablo 52’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Etkinliklerine Katılım alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-3.250$; $p<.01$). Söz konusu farklılık bayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 53

PDFTÖ Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
RPDFTÖ Toplam	Erkek	149	3.97	.619	.051	-2.170	366	.031
	Kadın	219	4.10	.484	.033			

Tablo 53’de görüldüğü üzere, örneklemini oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik

Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-2.170$; $p>.05$).

Tablo 54
RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Geliştirici Etki	Branş	204	4.24	.651	.046	1.617	366	.107
	Sınıf	164	4.13	.654	.051			

Tablo 54'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Geliştirici Etki alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1.617$; $p>.05$).

Tablo 55
RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Akademik İlgi	Branş	204	3.47	.842	.059	1.061	366	.289
	Sınıf	164	3.38	.816	.064			

Tablo 55’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Akademik İlgi alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=1.061$; $p>.05$).

Tablo 56

RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Rehberlik Etkin. Katılım	Branş	204	4.09	.617	.043	-.846	366	.398
	Sınıf	164	4.14	.568	.044			

Tablo 56’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik Etkinliklerine Katılım alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=-.846$; $p>.05$).

Tablo 57

RPDFTÖ Geliştirici Etki Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
RPDFTÖ Toplam	Branş	204	4.08	.550	.039	1.384	366	.167
	Sınıf	164	4.00	.539	.042			

Tablo 57’de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının öğretmenlerin

görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1.384; p>.05$).

Tablo 58

RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Geliştirici Etki	Öğretmen Okulu	8	150.25	6.407	5	.269
	Eğitim Enstitüsü	34	178.82			
	Eğitim Fakültesi	230	193.80			
	FEF	43	166.44			
	Lisansüstü	14	193.14			
	Diğer	39	158.46			
	Toplam	368				

Tablo 58’de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği geliştirici etki alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6.407; p>.05$).

Tablo 59

RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Akademik İlgi	Öğretmen Okulu	8	209.38	10.174	5	.070
	Eğitim Enstitüsü	34	214.62			
	Eğitim Fakültesi	230	190.16			
	FEF	43	154.58			
	Lisansüstü	14	151.36			
	Diğer	39	164.65			
	Toplam	368				

Tablo 59’da görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği akademik ilgi alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=10.174$; $p>.05$).

Tablo 60

RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Öğretmen Okulu	8	190.31	4.056	5	.541
	Eğitim Enstitüsü	34	172.59			
	Eğitim Fakültesi	230	192.23			
	FEF	43	163.85			
	Lisansüstü	14	170.43			
	Diğer	39	175.95			
	Toplam	368				

Tablo 60’ta görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4.056$; $p>.05$).

Tablo 61

RPDFTÖ Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
RPDFTÖ TOPLAM	Öğretmen Okulu	8	175.75	6.197	5	.288
	Eğitim Enstitüsü	34	186.93			
	Eğitim Fakültesi	230	193.73			
	FEF	43	158.76			
	Lisansüstü	14	172.86			

Diğer	39	162.32
Toplam	368	

Tablo 61’de görüldüğü üzere, örneklemi oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam Puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6.197$; $p>.05$).

Tablo 62

RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Geliştirici Etki	Bir	194	4.18	.699	G.Arası	.106	2	.053		
	İki	120	4.19	.518	G.İçi	156.52	361	.434	.122	.885
	3 üzeri	50	4.23	.788	Toplam	156.62	363			
	Toplam	364	4.19	.657						

Tablo 62’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Geliştirici Etki alt boyutu puanlarının okuldaki rehber öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.122$; $p>.05$).

Tablo 63

RPDFTÖ Geliştirici Akademik İlgi Boyutu Puanlarının Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik İlgi	Bir	194	3.41	.789	G.Arası	.501	2	.250		
	İki	120	3.48	.860	G.İçi	251.53	361	.697	.359	.698

3 üzeri	50	3.39	.941	Toplam	252.03	363
Toplam	364	3.43	.833			

Tablo 63'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Akademik İlgi alt boyutu puanlarının okuldaki rehber öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.359$; $p>.05$).

Tablo 64

RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Bir	194	4.09	.596	G.Arası	.713	2	.356	1.02	.361
	İki	120	4.12	.584	G.İçi	125.93	361	.349		
	3 üzeri	50	4.23	.585	Toplam	126.65	363			
	Toplam	364	4.12	.591						

Tablo 64'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Rehberlik Etkinliklerine Katılım alt boyutu puanlarının okuldaki rehber öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.02$; $p>.05$).

Tablo 65

RPDFTÖ Toplam Puanlarının Okuldaki Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>

RPDFTÖ TOPLAM	Bir	194	4.03	.566	G.Arası	.077	2	.039	.128	.880
	İki	120	4.05	.478	G.İçi	108.76	361	.301		
	3 üzeri	50	4.07	.633	Toplam	108.84	363			
	Toplam	364	4.05	.548						

Tablo 65’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam puanlarının okuldaki rehber öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.128 ;p>.05$).

Tablo 66

Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Geliştirici Etki	Katılmadım	63	4.06	.828	G.Arası	4.52	4	1.130	2.69	.031
	1 defa	106	4.20	.553	G.İçi	152.40	363	.420		
	2 defa	78	4.20	.532	Toplam	156.92	367			
	3 defa	61	4.07	.852						
	4 ve üstü	60	4.40	.459						
	Toplam	368	4.19	.654						

Tablo 66’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Geliştirici Etki alt boyutu puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2.69;p<.05$). Bu işlemin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı posthoc analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 67

RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanının Öğretmenlerin Katıldığı Seminer ya da Kurs Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Katılmadım	1 defa	-.147	.103	.154
	2 defa	-.143	.110	.194
	3 defa	-.014	.116	.906
	4 ve üstü	-.338	.117	.004
1 defa	Katılmadım	.147	.103	.154
	2 defa	.005	.097	.963
	3 defa	.133	.104	.201
	4 ve üstü	-.190	.105	.070
2 defa	Katılmadım	.143	.110	.194
	1 defa	-.005	.097	.963
	3 defa	.129	.111	.245
	4 ve üstü	-.195	.111	.081
3 defa	Katılmadım	.014	.116	.906
	1 defa	-.133	.104	.201
	2 defa	-.129	.111	.245
	4 ve üstü	-.324	.118	.006
4 ve üstü	Katılmadım	.338	.117	.004
	1 defa	.190	.105	.070
	2 defa	.195	.111	.081
	3 defa	.324	.118	.006

Tablo 67’de görüldüğü gibi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Geliştirici Etki alt boyutu puanlarının öğretmenlerin katıldığı seminer ya da kurs sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; söz konusu farklılıkların herhangi bir kurs veya seminere katılmayan grup ile 4 ve üzeri katılan grup arasında 4 ve üzeri etkinliğe katılan grubu lehine $p<.01$ düzeyinde; 3 defa katılan grup ile 4 ve üzeri etkinliğe katılan grup arasında 4 ve üzeri etkinliğe katılan grup grubu lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 68

RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik İlgi	Katılmadım	63	3.14	.865	G.Arası	23.51	4	5.87	9.28	.000
	1 defa	106	3.34	.834	G.İçi	229.85	363	.633		
	2 defa	78	3.36	.718	Toplam	253.36	367			
	3 defa	61	3.46	.803						
	4 ve üstü	60	3.96	.737						
	Toplam	368	3.43	.831						

Tablo 68’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Akademik İlgi alt boyutu puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=9.28; p<.001$). Bu işlemin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı posthoc analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 69

RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Katıldığı Seminer Ya Da Kurs Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Katılmadım	1 defa	-.194	.127	.127
	2 defa	-.216	.135	.110
	3 defa	-.322	.143	.025
	4 ve üstü	-.818	.144	.000
1 defa	Katılmadım	.194	.127	.127
	2 defa	-.022	.119	.850
	3 defa	-.128	.128	.318
	4 ve üstü	-.625	.129	.000

2 defa	Katılmadım	.216	.135	.110
	1 defa	.022	.119	.850
	3 defa	-.106	.136	.438
	4 ve üstü	-.602	.137	.000
3 defa	Katılmadım	.322	.143	.025
	1 defa	.128	.128	.318
	2 defa	.106	.136	.438
	4 ve üstü	-.497	.145	.001
4 ve üstü	Katılmadım	.818	.144	.000
	1 defa	.625	.129	.000
	2 defa	.602	.137	.000
	3 defa	.497	.145	.001

Tablo 69’da görüldüğü üzere, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Akademik İlgi alt boyutu puanlarının öğretmenlerin katıldığı seminer ya da kurs sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; söz konusu farklılıkların herhangi bir kurs ya da seminere katılmayan grup ile 3 defa katılan grup arasında 3 defa katılan grubu lehine $p < .05$ düzeyinde; herhangi bir kurs ya da seminere katılmayan grup ile 4 ve üzeri katılan grup arasında 4 ve üzeri katılan grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; 1 defa katılan grup ile 4 ve üstü katılan grubu arasında 4 ve üstü katılan grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; 2 defa katılan grup ile 4 ve üstü katılan grubu arasında 4 ve üstü grubu lehine $p < .001$ düzeyinde; 3 defa katılan grup ile 4 ve üstü katılan grubu arasında 4 ve üstü grubu lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 70
RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p		
Rehberlik Etkinlik. Katılım	Katılmadım	63	4.05	.546	G.Arası	2.93	4	.734	2.09	.081		
	1 defa	106	4.13	.590	G.İçi	127.34	363	.351				
	2 defa	78	4.07	.539	Toplam	130.28	367					
	3 defa	61	4.02	.754								

4 ve üstü	60	4.29	.517
Toplam	368	4.11	.596

Tablo70’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Rehberlik Etkinliklerine Katılım alt boyutu puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2.09;p>.05$).

Tablo 71

RPDFTÖ Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Reh. Ve Psi.Da.F. Toplam Puan	Katılmadım	63	3.90	.643	G.Arası	5.82	4	1.45	5.10	.001
	1 defa	106	4.05	.485	G.İçi	103.56	363	.285		
	2 defa	78	4.03	.461	Toplam	109.38	367			
	3 defa	61	3.96	.656						
	4 ve üstü	60	4.30	.433						
	Toplam	368	4.05	.546						

Tablo 71’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Toplam puanlarının Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Alanında Katıldığı Kurs Sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5.10;p<.01$).Bu işlemin ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı posthoc analizlerine geçilmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 72

RPDFTÖ Toplam Puanlarının Öğretmenlerin Katıldığı Seminer Ya Da Kurs Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Katılmadım	1 defa	-.151	.085	.077
	2 defa	-.129	.090	.154
	3 defa	-.060	.096	.535
	4 ve üstü	-.404	.096	.000
1 defa	Katılmadım	.151	.085	.077
	2 defa	.021	.080	.788
	3 defa	.091	.086	.289
	4 ve üstü	-.254	.086	.004
2 defa	Katılmadım	.129	.090	.154
	1 defa	-.021	.080	.788
	3 defa	.070	.091	.446
	4 ve üstü	-.275	.092	.003
3 defa	Katılmadım	.060	.096	.535
	1 defa	-.091	.086	.289
	2 defa	-.070	.091	.446
	4 ve üstü	-.345	.097	.000
4 ve üstü	Katılmadım	.404	.096	.000
	1 defa	.254	.086	.004
	2 defa	.275	.092	.003
	3 defa	.345	.097	.000

Tablo 72’de görüldüğü üzere, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği toplam puanlarının öğretmenlerin katıldığı seminer ya da kurs sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda; söz konusu farklılıkların herhangi bir kurs ya da seminere katılmayan grup ile 4 ve üstü katılan grup arasında 4 ve üstü katılan grubu lehine $p<.001$ düzeyinde; 1 defa katılan grup ile 4 ve üstü katılan grup arasında 4 ve üstü katılan grubu lehine $p<.01$ düzeyinde; 2 defa katılan grup ile 4 ve üstü katılan grubu arasında 4 ve üstü grubu lehine $p<.01$ düzeyinde; 3 defa katılan grup ile 4 ve üstü katılan grup arasında 4 ve üstü grubu lehine $p<.001$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 73

RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Geliştirici Etki	Evli	290	179.20	3.519	2	.172
	Bekar	62	206.08			
	Diğer	16	196.91			
	Toplam	368				

Tablo 73'te görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği geliştirici etki alt boyutu puanlarının medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.519$; $p>.05$).

Tablo 74

RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Akademik İlgi	Evli	290	181.21	1.343	2	.511
	Bekar	62	196.65			
	Diğer	16	197.09			
	Toplam	368				

Tablo 74'te görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği akademik ilgi alt boyutu puanlarının medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1.343$; $p>.05$).

Tablo 75

RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Rehberlik Etkinliklerine Katılım	Evli	290	180.65	2.024	2	.364
	Bekar	62	200.71			
	Diğer	16	191.41			
	Toplam	368				

Tablo 75’te görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu puanlarının medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2.024$; $p>.05$).

Tablo 76

RPDFTÖ Toplam Puanlarının Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
RPDFTÖ TOPLAM	Evli	290	178.34	4.766	2	.092
	Bekar	62	209.95			
	Diğer	16	197.44			
	Toplam	368				

Tablo 76’da görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği toplam puanlarının medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=4.766$; $p>.05$).

Tablo 77

RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Geliştirici Etki	1-3	166	4.19	.733	G.Arası	1.32	3	.441	1.03	.379
	4-6	61	4.21	.685	G.İçi	155.60	364	.427		
	7-9	44	4.31	.465	Toplam	156.92	367			
	10 ve üzeri	97	4.11	.555						
	Toplam	368	4.19	.654						

Tablo 77’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği geliştirici etki alt boyutu puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.03$; $p>.05$).

Tablo 78

RPDFTÖ Akademik İlgil Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Akademik İlgil	1-3	166	3.46	.874	G.Arası	2.39	3	.799	1.15	.326
	4-6	61	3.55	.767	G.İçi	250.97	364	.689		
	7-9	44	3.42	.737	Toplam	253.36	367			
	10 ve üzeri	97	3.31	.830						
	Toplam	368	3.43	.831						

Tablo 78’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği akademik ilgi alt boyutu puanlarının

okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.15; p>.05$).

Tablo 79

RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Rehberlik Etkin. Katılım	1-3	166	4.10	.634	G.Arası	.658	3	.219	.616	.605
	4-6	61	4.17	.462	G.İçi	129.62	364	.356		
	7-9	44	4.19	.422	Toplam	130.28	367			
	10 ve üzeri	97	4.07	.669						
	Toplam	368	4.11	.596						

Tablo 79’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.616 ; p>.05$).

Tablo 80

RPDFTÖ Toplam Puanlarının Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
RPDFTÖ TOPLAM	1-3	166	4.05	.605	G.Arası	1.20	3	.402	1.35	.257
	4-6	61	4.10	.535	G.İçi	108.18	364	.297		
	7-9	44	4.14	.364	Toplam	109.38	367			
	10 ve üzeri	97	3.96	.509						
	Toplam	368	4.05	.546						

Tablo 80’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği toplam puanlarının okuldaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.35$; $p>.05$).

Tablo 81

RPDFTÖ Geliştirici Etki Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Geliştirici Etki	Zayıf	65	4.28	.664	G.Arasi	.797	2	.399	.932	.395
	Orta	158	4.14	.731	G.İçi	156.13	365	.428		
	İyi	145	4.19	.553	Toplam	156.92	367			
	Toplam	368	4.19	.654						

Tablo 81’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği geliştirici etki alt boyutu puanlarının okulun imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.932$; $p>.05$).

Tablo 82

RPDFTÖ Akademik İlgi Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Akademik İlgi	Zayıf	65	3.54	.871	G.Arasi	.999	2	.500	.723	.486
	Orta	158	3.41	.799	G.İçi	252.36	365	.691		
	İyi	145	3.41	.848	Toplam	253.36	367			
	Toplam	368	3.43	.831						

Tablo 82’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği akademik ilgi alt boyutu puanlarının okulun imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=.723 ;p>.05$).

Tablo 83

RPDFTÖ Rehberlik Etkinliklerine Katılım Alt Boyutu Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Rehberlik Etkin. Katılım	Zayıf	65	4.08	.650	G.Arası	1.45	2	.729	2.06	.128
	Orta	158	4.06	.620	G.İçi	128.82	365	.353		
	İyi	145	4.19	.537	Toplam	130.28	367			
	Toplam	368	4.11	.596						

Tablo 83’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutu puanlarının okulun imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2.06;p>.05$).

Tablo 84

RPDFTÖ Toplam Puanlarının Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Reh. Ve Psi.F. Toplam Puan	Zayıf	65	4.12	.585	G.Arası	.611	2	.306	1.02	.360
	Orta	158	4.00	.576	G.İçi	108.77	365	.298		
	İyi	145	4.06	.492	Toplam	109.38	367			
	Toplam	368	4.05	.546						

Tablo 84’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği toplam puanlarının okulun imkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.02;p>.05$).

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında gerçekleştirilen tartışmalara ve araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak hazırlanan önerilere yer verilmiştir. Öncelikle araştırmmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar benzer araştırma bulguları ile tartışılarak sunulmuştur. Sonrasında araştırmmanın sonuçlarına bağlı olarak uygulayıcılara ve ilerideki araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bulgular araştırmanın problemlerinin veriliş sırasına göre uygun olarak aşağıda tartışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre rehberlik etkinliklerine katılım alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık bayan öğretmenlerin lehinedir. Bu konuda yapılmış diğer bir çalışmada benzer bulgulara rastlanmıştır.

Demir'in (2010) “ Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları” konulu araştırmasında bu sonucu destekler nitelikte, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmuştur ve bu farklılık bayan öğretmenler lehinedir. Poyraz'ın (2007) “Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmasında da sonucu destekler nitelikte, psikolojik danışma ve oryantasyon hizmetlerinde bayan öğretmenler lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden cinsiyetin rehberlik tutumunu etkilediği bulgusu göstermektedir ki kadın sınıf rehber öğretmenleri, öğrencilerin tüm yönleri ile gelişmelerini, kendilerini tanıyarak en uygun seçimleri yapmalarını daha önemli görmekte ve bunun için kendilerine düşen rol ve sorumlulukları daha fazla yerine getirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin genel olarak kadın olmalarından dolayı rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının daha fazla olması beklenebilir. Geleneksel cinsiyet rollerinde, kadınlar erkeklere göre daha sevecen, ilgili, empatik, daha iyi iletişim kuran,

duygularını daha iyi ifade eden bireyler olarak atfedilirler. Kadınlara yönelik bu algılar onların rehberlik ilke ve kavramlarını anlayıp içselleştirmelerini ve cinsiyet rollerine büyük ölçüde uyan rehberlik hizmetlerine olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştırıyor olabilir.

Araştırmanın diğer bulgusu öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik faaliyetlere yönelik tutumları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Teker (2007) “İlköğretim I. Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Görevleri ve Uygulamaları” adlı çalışmasında sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleri yaşa göre 26-29 yaş grubu lehine anlamlı bulunmuştur. Genç öğretmenlerin rehberlik görevlerinin daha fazla bilincinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum genç öğretmenlerin daha idealist olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin tecrübelerine ve bilgilerine daha çok güvenmelerinin verdiği rahatlık da görevlerini ve uygulamalarını etkilemektedir. Yine Yılmaz’ın (2008) yaptığı “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Rehberlik Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarının Araştırılması” adlı çalışmasında 46 ve üzeri yaş grubu öğretmenler ile 25 ve altı yaş grubu öğretmenlere oranla uygulamalara daha fazla katılmışlardır. Bu iki araştırma, bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Buradaki bulgu rehberlik hizmetlerinin bir takım işi olduğu, her yaştaki öğretmenin rehberlik hizmetlerinin bir parçası olduğu görüşünün benimsendiğinin göstergesi olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre farklı olup olmadığı alt problem olarak ele alınmış, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, evli, bekar ve boşanmış öğretmenler arasında rehberliğe yönelik tutumlarında önemli bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Rehberliğe yönelik tutum ve medeni durum değişkenlerini birlikte ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Öztemel’in (2000) “Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında medeni durum değişkeni ile rehberlik anlayışları arasında önemli bir fark olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu durum araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir. Evli öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumlarının daha fazla olması beklenebilir. Çünkü evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin içinde bulunduğu çevre farklılık göstermektedir. Evli öğretmenlerin bulunduğu çevreye, eş, çocuk, eşinin ailesi de katılmaktadır. Bu bağlamda

düşünüldüğünde iletişimde bulunulan çevre ve ortamın zenginliği ile evli öğretmenlerle, bekar öğretmenler arasında rehberliğe yönelik tutum açısından farklılık olacağı düşünülebilir. Ancak araştırma sonucunda elde edilen bulgular bunu desteklememektedir. Bunun nedeni sosyal çevre ve ortam zenginleşmesine rağmen öğretmenlerin rehberlik tutumlarında fark olmaması öğretmenlerin, evli ya da bekar olmalarından değil de bireylerin kendi kişilik özellikleri doğrultusunda iletişim kurmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmaya göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumları branşlarına göre değişmemektedir. Öztemel'in (2000) yaptığı çalışmada da bunu destekler nitelikte öğretmenlerin branşlarına göre rehberlik anlayışlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre öğrencileri ile daha fazla vakit geçirmektedir. Dolayısıyla onların, yeteneklerinden, kişisel özelliklerinden daha fazla haberdar olmaları, onların kişilik özelliklerini, yeteneklerini daha fazla geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Bu durumda ilkokul öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumlarının daha fazla olması beklenebilir. Demir (2010) bunu destekler nitelikte, ilkokulda görevli öğretmenlerin rehberlik anlayış ve tutumları ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak bu araştırmada bu sonuçlara ulaşılamamıştır. Bunun nedeni, her iki kademedeki öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, kişilik özelliklerini geliştirme, yeteneklerinden haberdar olma gibi konularda kişisel çabalarının aynı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada mezun olunan okul değişkenine göre öğretmen tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öztemel'in (2000) öğretmenlerin rehberlik anlayışları ile mezun oldukları okul değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özdemir (1991)'in "Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi" adlı araştırmasında ise yukarıdaki iki araştırmaya paralel sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, danışmanların psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri ile fakülte (4 yıllık) bitirme ya da iki yıllık bitirme arasında önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, danışmanların fakülte ve yüksekokul bitirme ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Gültekin'in (1984) "Orta Dereceli Okullarda Sınıf Öğretmenlerinin Görev Algıları" adlı araştırmasında bitirilen okul süresi ile ilgili olarak anlamlı

farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar, bu araştırmadaki sonuçları desteklemektedir. Üç ve dört yıllık okulları bitiren bireyler, iki yıllık okulları bitiren bireylere göre PDR hizmetleri açısından daha fazla bilgi ve beceri kazanacakları düşünülebilir. Ama sonuçlar bunu desteklememektedir. Bunun nedeni üç ve dört yıllık okullardan mezun olanlarla, iki yıllık okuldaki rehber öğretmen sayısı ile öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani, okuldaki rehber öğretmen sayısı öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumlarını etkilememektedir. Öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumları ile okuldaki rehber öğretmen sayısını birlikte ele alan araştırmalara rastlanmamıştır.

Camadan ve Sezgin'in (2012) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri" adlı nitel çalışmasında okullarda ihtiyaç duyulan psikolojik danışman sayısının yeterince karşılanamadığı ve psikolojik danışman sayısının yeterli olmayışının, sunulan rehberlik hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Yani, rehberlik hizmetlerinin verimliliğini artırmanın yollarında biri de okullardaki psikolojik danışman sayısının artırılmasıdır. Araştırmanın sonuçlarından biri de psikolojik danışmanlar ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin, çalışmaların etkililiği açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Kılıç'ın (2010) " İlköğretim Birinci Kademe Yönetici, Sınıf Rehber Öğretmeni ve Rehber Öğretmenin Rehberlik Görevleri İle İlgili Bilgi Düzeyi ve Okul Rehberlik Hizmetleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" isimli çalışmasında öğretmenlerin çoğu rehber öğretmen sayısının artırılması ve tüm öğretmenlere lisansta rehberlikle ilgili kapsamlı eğitim verilmesi gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Yine Taşkaya ve Kurt'un (2010) "İlköğretim Okullarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" isimli çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında verilmekte olan PDR hizmetlerinin yetersiz olduğu, her okulda rehber öğretmen olmamasının büyük bir eksiklik olduğu, ancak rehberlik hizmetlerinin başta öğrenciler olmak üzere, öğretmen ve veliler açısından da yararlı olduğu görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda rehberlik hizmetlerinin etkili ve verimli olarak sürdürülmesinde okullarda rehber öğretmen sayısı ve öğretmenlerin rehber öğretmenlerle yaptığı işbirliği önemlidir. Bu araştırmanın sonucu yukarıdaki araştırmaların sonuçlarını desteklememektedir. Bu durum katılımcıların çoğunun psikolojik danışmanların rol

ve sorumluluklarını tam olarak bilmemelerinden ya da rehberlik hizmetlerinin yeterli yürütüldüğünü düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre; öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumları aldıkları hizmet içi eğitimlere göre, geliştirici etki ve akademik ilgi alt boyutunda farklılaşmaktadır. Demir'in (2010) yaptığı çalışmada bunu destekler nitelikte benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bu çalışmada da öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumları katıldıkları hizmet içi etkinliklere göre farklılık yaratmaktadır. Yeşilyaprak'ın (1999) yaptığı “Öğretmenlerin Rol ve İşlevleri” adlı makalesinde, öğretmenlerin yetişme sürecinde ya da hizmet içi eğitimle rehberlik konusunda yeterli ders, seminer veya kurs almamış olması onların, rehberlik çalışmalarına verebilecekleri katkıya ve yöntem olarak tüm potansiyellerini ortaya koymalarını sınırladığını belirtmiştir. Bu durumda yapılan hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerini daha fazla benimsedikleri ve kendilerini rehberlik faaliyetlerine karşı olumlu yönde geliştirecekleri düşünülebilir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin kıdem değişkenine göre rehberliğe yönelik tutumları akademik ilgi alt boyutunda farklılaşmaktadır. Bu farklılık 25 ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenlerin, rehberliğe yönelik akademik ilgileri, kıdem yılı 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası olan öğretmenlerden anlamlı olarak yüksektir. Bu bulguya göre kıdemi fazla olan öğretmenlerin rehberliğe yönelik akademik ilgilerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmanın aksine Demir (2010)'a göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 20 yıl ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenlerin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları kıdem yılı 1-9 yıl ve 10- 19 yıl arası olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Bu bulgu ülkemizde uzun geçmişi olmayan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yeni yetişen öğretmenler tarafından benimsendiği, anlaşıldığı ve desteklendiğini göstermektedir.

Yine Avşar'ın (2010) yaptığı “İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerindeki Yeterlilikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri arasında 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini gerçekleştirme düzeyleri en düşük bulunmuştur.

Başaran'ın (2008) “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerinden Beklentileri” adlı araştırmasında yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre beklentilerinin ne oranda olduğunu ölçmeye çalışmıştır. Bu çalışmada 1-5 yıllık, 11-15 yıllık ve 16-20 yıllık yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin “her zaman” olduğu halde, 6-10 yıllık yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin “genellikle” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Teker (2007) sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri ile uygulamaları konusunda kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuçlara göre rehberlik faaliyetleri ile öğretmenlerin kıdemleri arasındaki ilişkide tutarsızlıklar olduğu görülmektedir. Kıdem olarak daha genç yani yeni mezun olmuş bir öğretmenin rehberlik programını daha çok uygulaması beklenebilir. Çünkü eski öğretmenlerin alıştığı bir uygulamayı değiştirmesi zorken, yeni yetişen öğretmenlerin, yeni programlara ve uygulamalara daha fazla adapte olması beklenir. Bu durumda buradaki tutarsızlıkların örneklem gruplarından kaynaklanıyor olabileceği değerlendirilmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu öğretmenlerin okuldaki kıdemlerine göre rehberliğe yönelik tutumlarının değişmediğidir. Poyraz (2007) benzer şekilde öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine katılma durumları ile okulda görev yapma süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda öğretmenlerin okuldaki görev süreleri, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik tutumlarını etkilememektedir, denebilir.

Araştırmanın son bulgusu öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumları ile okulun imkanları değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır. Öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumları ile okulun imkanları değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Fakat Taşkaya ve Kurt'un (2010) çalışmasında ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmen sayısının yetersiz ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması en çok dile getirilen sorun olmuştur. Okullarda rehber öğretmenlere daha iyi imkanlar sağlanmasının bu hizmetlerin kalitesini artıracığı vurgulanmıştır. Bu durumda bu çalışmaya göre okulun imkanlarının PDR hizmetlerinin işlevselliğini ve kalitesini artırması beklenirken, öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumları üzerinde etkisi yoktur, denebilir.

5.2.Öneriler

Araştırma bulguları çerçevesinde, okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin daha etkili olabilmesi için şu önerilerde bulunulabilir;

- 1.Rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin sayıları ve nitelikleri artırılıp, bu hizmet içi eğitimlere tüm öğretmenlerin katılımının yanında özellikle kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin, erkek öğretmenlerin katılımları sağlanabilir.
- 2.Yeni mezun öğretmenlerin okul içinde daha etkin rol almalarını sağlayacak özendirici çalışmalar yapılabilir.
- 3.Öğretmen yetiştirmede rehberlik derslerinin öğretmen adaylarına, rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik olumlu tutum kazandırması bununla birlikte okullarda kendilerinden beklenen hizmetleri sunabilecek yeterlikte olmalarının sağlanması hedeflenebilir.
- 4.Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarındaki sıkıntıların belirlenmesinde öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumlarının eksikliği dışındaki nedenlerin araştırılması ve gerekli önlemlerin alınması yararlı olabilir.

Araştırma bulguları çerçevesinde, ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

1. Bu araştırma farklı il ve okullardaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir.
2. Sınıf rehber öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumlarına ilişkin bu nicel araştırma sonuçları nitel çalışmalarla desteklenebilir.
3. Bu çalışmada öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumları incelenmiştir. Rehberliğe yönelik tutum ile ilişkili olabilecek diğer kavramlar olan öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin tutumları, yöneticilerin rehberliğe yönelik tutumları araştırılabilir.
4. Öğretmenlerin katıldıkları rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimler hakkında daha detaylı bilgiler toplanarak rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin rehberlik anlayışı ve rehberliğe

yönelik tutum üzerindeki etkililiği araştırılabilir. Ayrıca rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin etkililiği hakkında daha detaylı bilgi verecek deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. Bu araştırmada cinsiyetler açısından rehberliğe yönelik tutumda ortaya çıkan fark hakkında daha detaylı bilgi edinmek için öğretmenlerin cinsiyet rolleri ile ilişkisi araştırılabilir.
6. Bu araştırmada sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumları ilköğretim ve ortaokul olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Bu kategori sayısı daha da artırılarak ortaokul öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumları branşlarına göre daha detaylı incelenebilir.
7. Kıdem yılının rehberliğe yönelik tutum üzerindeki etkisi hakkında daha detaylı bilgi verecek araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akboy, R. ve İkiz, E. (2007). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akman, Y. (2002). Okullardaki Konsültasyon Çalışmaları ve Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (18), 7-13
- Altıntaş, E. (2009). *Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Avşar, A. (2010). *İlköğretim Birinci Kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerindeki Yeterlilikleri Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aydın, K. B.(2010). Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri Arasında Eğitim Alanındaki İlişkilere Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Katkıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*,4, 14.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1995). *Talim Terbiyede İnkılap*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başaran, M.(2008). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerinden Beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bülbül, Ö. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.4(38),199-211
- Can, G. (2002). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, G., (1998).*İlköğretimde Rehberlik, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, B. (2009). *Rehberlikte Temel Kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi
- Demir, M. (2010). *Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Doğan, S. (1996). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Meslek Kimliğinin

- Gelişimi ve Bazı Sorunlar, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt:2, Sayı:7.
- Doğan,S. (2000). Psikolojik Danışman Eğitiminde Akreditasyonun Gereği ve Bir Model Önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,Cilt:2, Sayı:14.
- Doğan,S. (2000).Okul Rehberliği ve Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Program Modeli.*Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,Cilt:2, Sayı:13.
- Ergin, D. E. (1995).“Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlilik”.*M.Ü. A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:7.
- Ergin, H. (2010).Rehberlik Hizmetleri ve Öğretmen. E.İ.Gazioğlu, Ş.M.Ilgar (Eds.). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkan, S. (1997).*Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkan, S. (2001). *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Hazırlanması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erkan, S. (2003). *Rehberlik Nedir? İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erkan, S. (2004). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erkan, S. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Giorgetti, M. F. (2012). Rehberliğin Doğuşu ve Gelişmesi. E.İ.Gazioğlu, Ş.M.Ilgar (Eds.). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Girgin, G. (2005). Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik, A. Kaya (Ed.) *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* .Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gültekin, İ.(1984).*Orta Dereceli Okullarda Sınıf Öğretmenlerinin Görev Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Gündüz, B. (2006). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güven, M. (1994). Okullardaki Rehberlik Hizmetleri İçinde Öğretmenin Yeri ve Önemi, *Çağdaş Eğitim*,19(203),28-30.
- Güven, M. (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hıdır, A. (2010). *Ortaöğretim Kurumlarında Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Öğrenci Kazanımlarının Amacına Ulaşma Düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, M. K. (2006). *İlköğretim Kurumlarında Yönetici ve Rehber Öğretmenlerin Görev Bilinçlilik Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Karataş, Z. ve Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 427-460.
- Kaya, A. (1994). *Milli Eğitim Bakanlığı Üst Düzey Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Bazı Değişkenlere Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya İnönü Üniversitesi.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim Birinci Kademedeki Yönetici, Sınıf Rehber Öğretmeni ve Rehber Öğretmenin Rehberlik Görevleri İle İlgili Bilgi Düzeyi ve Okul Rehberlik Hizmetleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçcı, Y. (1999). 6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri ve Kişilik Gelişimini Kolaylaştırma. Y. Kuzgun (Ed.). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Köymen, Ü. (1994). Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (1), 19-28.
- Kurt, İ. (2008). *Psikolojiden Kültüre*. Ankara : Asil Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Külahoğlu, Ş. (2004). *Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB, (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı*. http://orgm.meb.gov.tr/arsiv/Rehberlik_Programi.pdf adresinden 19/03/2013 tarihinde alınmıştır.
- Nazlı, S. (2007). Öğretmenlerin Değişen Rehberlik Hizmetlerini ve Kendi Rollerini Algılamaları. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 18, 1-17. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/ede...0s18/makale/c10s18m.1pdf> adresinden 3/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Oğuzkan, A. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Onur, M. (1997). *Giresun İli Merkez Liselerindeki Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerinin Rehberlik Anlayışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme Stilleri İle Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, İ.E. (1991). *Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özgüven, G. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Özgüven, İ.E. (1999). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özoğlu, S. (1977). *Eğitimde Rehberlik*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özoğlu, S. (1997). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. A.Ü.E.B.F.Yayınları.
- Öztemel, K. (2000). *Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, H. (1988). *Rehberlik*. Ankara: Utku Yayınevi.
- Özyürek, R. (2012). *Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin, Dünü, Bugünü ve Yarını. M. Hesapçıoğlu, A. Durmuş (Eds.).*Türkiye’de Eğitim Bilimleri. Bir Bilanço Denemesi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Poyraz, C. (2007). *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sharma, S. (1996).*Applied multi variate techniques*. NewYork: John Wiley.
- Şimşek, A. (2000). *Sınıfta Demokrasi*. Ankara : Eğitim Sen Yayınları.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Taşkaya, S.M. ve Kurt, Y. (2012). *İlköğretim Okullarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010 Antalya www.serdarhan@mersin.edu.tr adresinden 07 /04 /2014 tarihinde alınmıştır.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* [Measurement of attitudesanddataanalysiswith SPSS]. Ankara: Nobel Yayınları
- Teker, A. (2007). *İlköğretim I. Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Görevleri İle İlgili Görüşleri ve Uygulamaları*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: TPD Yayınları.
- Tokgöz Gülsoy, S. (2004). *Öğretmenlerin Psikolojik Danışmanlara Yönelik Tutumlarını Ölçen Likert Tipi Bir Ölçme Aracının Geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Açısından Rol ve İşlevleri. Milli Eğitim Dergisi,144,www.dhgm.meb.gov.tr/yayinlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/yaprak.htm adresinden 07/04/2014 tarihinde alınmıştır.

- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2007). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Gelişiminde Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinin Yeri ve Önemi. R. Özyürek, F.Korkut-Owen (Eds.). *Gelişen Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, R. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Rehberlik Çalışmaları İle İlgili Uygulamalarının Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul .

EKLER

EK-I KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı hazırlamakta olduğum, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği” konusundaki yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Ölçekte iki bölüm mevcuttur. Birinci bölümde kişisel durumunuzla ilgili, ikinci bölümde rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine yönelik öğretmen tutumları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Sorulara samimi ve tarafsız olarak yanıt vermeniz araştırma bulgularının geçerli olması için oldukça önemlidir. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Lütfen aşağıdaki soruların hiçbirisini **boş bırakmadan** yanıtlayınız. Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza gerek yoktur.Bu araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Banu ABBASOĞLU

Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Aşağıda kişisel durumunuza uygun olan seçenekleri işaretleyerek boşlukları doldurunuz.

1.Yaşınız:	20-24() 35-39 ()	25-29() 40-44 ()	30-34() 45 ve üzeri()
2.Meslekteki kaçınıcı yılınız:	1-5() 16-20()	6-10() 21-25()	11-15() 25ve üzeri()
3.Cinsiyetiniz:	Erkek()	Bayan()	
4.Göreviniz:	Branş Öğretmeni()	Sınıf Öğretmeni()	
5.Mezuniyet: Öğretmen Okulu () Fen Edebiyat Fakültesi,() Diğer ()	Eğitim Enstitüsü() Yüksek Lisans ve Doktora()	Eğitim Fakültesi()	
6. Okulunuzdaki rehber öğretmen sayısı:	1 ()	2 ()	3 ve üzeri () Hiç ()
7. Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında kaç seminer veya kursa katıldınız?	Hiç ()	1 Seminer veya kursa ()	2 Seminer veya kursa () 3 Seminer veya kursa () 4 Seminer veya kursa () 5 Ya da daha çok seminer veya kursa ()
8.Medeni Haliniz:	Evli ()	Bekar ()	Diğer(Ayrı yaşıyor. Eşi ölmüş. Boşanmış)()
9.Halen bulunduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?	1-3()	4-6()	7-9() 10 ve üzeri ()
10.Genel olarak okulunuzun imkânları hakkındaki kanaatiniz:	Zayıf ()	Orta()	İyi ()

EK-2 REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA FAALİYETLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Rehberlikle ilgili yayınları okumaktan sıkılıyorum.					
2.	Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanıyorum.					
3.	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine, okulumuzda yeterince yer verilmemesinden rahatsızım.					
4.	Rehberlikte birincil görevin, sınıf öğretmenine yüklenmesinden hoşlanmıyorum.					
5.	Rehberlik ve psikolojik danışma konularında öğretmenler arasındaki fikir tartışmaları hoşuma gider.					
6.	Rehberlik programı, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.					
7.	Rehberlik programı, öğretim faaliyetlerinden ayrı bir şekilde ele alınmalıdır.					
8.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerde okula bağlılık duygularını geliştirir.					
9.	Rehberlik ders saatinde yapılacak birçok yararlı faaliyet vardır.					
10.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencinin kendini daha iyi anlamasına yardım eder.					
11.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin toplum hayatında gerekli sosyal becerileri kazanmasına imkân sağlar.					
12.	Belirli zaman aralıklarında öğrencilerin ihtiyaç ve problemlerini tarayıcı etkinlikler yaparım.					
13.	Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, kişilik gelişimi için önemlidir.					
14.	Rehberlik faaliyetleri, problemli çocukları zamanında bulup çıkarır.					
15.	Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını etkin hâle getirerek öğretmene yardımcı olur.					
16.	Rehberlik faaliyetleri, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirir.					
17.	Okulda yapılması gereken rehberlik hizmetleri için, her öğretmen sorumluluk almalıdır.					
18.	Yapacağı etkinlikler için, okul rehber danışmanına yardım etmeyi sorumluluğum olarak görürüm.					
19.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin çok yönlü gelişmesini sağlar.					

20.	Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sadece uyumsuz öğrencilere verilen bir hizmet olmalıdır.					
21.	Her öğrencinin rehberliğe ihtiyacı vardır.					
22.	Rehberlik faaliyetlerinin, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkı yaptığını düşünüyorum.					
23.	Okullardaki rehber öğretmen sayısının, öğrenci sayısına göre az olduğunu düşünüyorum.					
24.	Okullardaki rehberlik hizmetlerinin etkililiği artırılmalıdır.					
25.	Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri hakkında daha detaylı bilgilendirilmek isterim.					
26.	Bazı öğretmenlerin, rehberlik hizmetlerine olumsuz bakmasını haklı buluyorum.					
27.	Öğretmenlerin rehberlik hizmetleri alanında bilgilendirilmelerini gereksiz buluyorum.					
28.	Okul yöneticileri rehberlik uzmanlarını alanları dışındaki işlere yönlendirmemelidir.					
29.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlıyor.					
30.	Rehberlik faaliyetlerinin, kendisinden beklenen amaçlara ulaşmasının zor olduğunu düşünüyorum.					
31.	Rehberlik faaliyetlerine katılan öğrencilerin, okula ilgilerinin belirgin olarak artacağını düşünüyorum.					
32.	Rehberlik çalışmaları sadece sorunlu öğrencileri değil, okuldaki bütün öğrencileri kapsamalıdır.					
33.	Rehberlik hizmetleri, öğrencilerin derslerde gerekli başarıyı sağlayabilmelerine yardımcıdır.					
34.	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, bir okulda öncelikle karşılanması gereken hizmetlerdir.					
35.	Rehberlik derslerini zorunlu olmasa yapmam.					
36.	Rehberlik dersini, yararsız ve boşa harcanan zaman olarak görüyorum.					
37.	Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetleri, öğrencilerin gizli kalmış yönlerini açığa çıkartır.					
38.	Rehberlik hizmetleriyle sorumlu olan okul rehber öğretmenlerinin bir kısmı, işinin gerektirdiği sorumluluğa sahip değil.					
39.	Rehberlik hizmetleri için uygulanan test, anket vb. ölçüm araçlarını belirli zaman aralıklarında kullanırım.					
40.	Rehberlik ders saatinin haftada 1 saat olması yeterli değil.					
41.	Öğrencilerle uyuşmazlığa düştüğümde, okul danışmanından yardım alırım.					
42.	Rehberlik faaliyetlerine, az da olsa, her gün zaman ayırıyorum.					

43.	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerine duyarlıyım.					
44.	Yıllık planda yer alan tüm rehberlik etkinliklerini sınıfıma uygulayım.					
45.	Rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin yayınları takip ediyorum.					
46.	Rehberlik hizmetleri hakkında bilmediklerimi ilgililerden sorar, öğrenirim.					
47.	Yeni geliştirilen rehberlik araçları hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırım.					
48.	Gerektiğinde, rehberlik tekniklerine başvururum.					
49.	Çevremdeki okullarda, rehberlik konusunda yapılmakta olan çalışmalarını takip ederim.					
50.	Öğrencilerin sadece ders başarısıyla ilgilenmem; öğrencinin tümüyle gelişmesi için çaba harcarım.					
51.	Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, üzerime düşen görev ve sorumlulukları tam anlamıyla yerine getiririm.					
52.	Özel sorunu olan öğrencilere, yardımcı olmak için rehber öğretmenle birlikte çalışırım.					
53.	Okulda yapılan toplantılarda, rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini sık sık ele alırım.					
54.	Rehberlik derslerinde, bitiremediğim konuları işlerim.					
55.	Rehberlik derslerinde, öğrencileri kendi hâllerine bırakırım.					
56.	Öğrencilerin, psikolojik danışma servisinden yararlanmalarına yardımcı olurum.					
57.	Eğitimi bireyselleştirmek için, eğitsel rehberliğe önem veririm.					
58.	Rehberlik faaliyetlerini yürütürken, rehber öğretmenlerle gönüllü biçimde işbirliği yaparım.					
59.	Rehberlikle ilgili olarak dönem başında yapılan evrak, rapor ve faaliyetlerini gereksiz buluyorum.					
60.	Her fırsatta kendimi geliştirip rehberlik hizmetlerinde daha yetkin duruma gelmek isterim.					
61.	Rehberlik faaliyetlerine velilerin de ilgi göstermesi için çalışmalar yaparım.					
62.	Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle, rehberlik faaliyetlerinin kalitesini artırılmalıdır.					
63.	Rehberlikle ilgili seminer etkinliklerine katılmak isterim.					
64.	Okullarda rehberlik faaliyetlerinin koordinasyon içinde yürütülmesine destek olurum.					
65.	Rehber öğretmen sayısının artması, rehberlik faaliyetlerini kolaylaştırır.					

66.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin, yeteneklerini geliştirmesinde etkili olan faaliyetlerdir.					
67.	Rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgilerini çekecek bir içeriğe sahip olmaktan uzak.					
68.	Rehberlik saatleri, öğretmenler için zorunlu olmamalıdır.					
69.	Rehberlik saatlerinin, sağlıklı ve amacına uygun olarak değerlendirilmesi gerekir.					
70.	Rehberlik derslerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
71.	Ders saatlerimin çoğunu rehberliğe ayırmak isterim.					
72.	Rehberlik etkinliklerini yapmaktan hoşlanmıyorum.					
73.	Rehberliğin, gerçek anlamıyla okullara girmesi gerekir.					
74.	Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin “olmasa da olur” hizmetler olduğunu düşünüyorum.					
75.	Benim için öğrencilerimin kişilik gelişimi, akademik başarılarından önce gelir.					
76.	Okullarda, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesine kesinlikle ihtiyaç vardır.					
77.	Rehberlik, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma becerisi kazandırır.					
78.	Rehberliğin eğitim ile özdeş bir hizmet olduğunu düşünüyorum.					
79.	Bütün okul personeli, özellikle öğretmenler, rehberlik hizmetlerinde aktif rol almalıdır.					
80.	Rehberlik hizmetlerinden, sadece kriz durumlarında yararlanılmalıdır.					