

**KENDİNİ AYARLAMA BECERİLERİNİ  
ALGILAMALARI FARKLI ÖĞRETMENLERİN  
REHBERLİK ANLAYIŞLARININ  
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Kemal ÖZTEMEL**

**Hacettepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim  
Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı İçin Öngördüğü  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
olarak hazırlanmıştır**

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**Ankara  
Haziran, 2000**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....  
Doç. Dr. Yasemin AKMAN

Üye .....  
Doç. Dr. Fidan KORKUT (Danışman)

Üye .....  
Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

Üye .....  
Yrd. Doç. Dr. Filiz BİLGE

Üye .....  
Yrd. Doç. Dr. Feride BACANLI

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

...../...../ 2000

.....  
Prof. Dr. İbrahim TANYERİ  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırmada kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul süresi, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, medeni durumları ve buldukları öğretim kademesine göre fark olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 1998-1999 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan 44 ilköğretim okulunda görev yapan 266 kadın, 123 erkek olmak üzere toplam 389 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin rehberlik anlayışları, Kepçeoğlu (1974) tarafından geliştirilen, Kaya (1994) tarafından üzerinde yeniden çalışılan ve araştırmacı tarafından yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Rehberlik Anlayışı Envanteri, kendini ayarlama becerileri ise Bacanlı (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği ile ölçülmüştür. Rehberlik Anlayışı Envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yeniden yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerle ilgili bilgi toplamak için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin analizinde varyans analizi uygulanmıştır. Temel etki değişkeninin anlamlı olduğu durumlarda farkın nereden kaynaklandığını anlamak için ortalamalara bakılmıştır. Araştırmada hata payı 0.05 olarak alınmış ancak önemlilik düzeyinin daha yüksek çıkması halinde hata payı ayrıca belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular kısaca şöyle özetlenebilir:

1. Kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin araştırmanın diğer bağımsız değişkenleri olan cinsiyetlerine, yaşlarına, öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine, mezun oldukları okul süresine, medeni durumlarına ve buldukları öğretim kademelerine bağlı olarak rehberlik anlayışları arasındaki etkileşimlere bakıldığında bu

değişkenlerin rehberlik anlayışıyla ortak etkileşimleri anlamlı bulunmamıştır.

2. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yaşlarının, öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerinin, mezun oldukları okul sürelerinin, medeni durumlarının ve buldukları öğretim kademelerinin rehberlik anlayışları üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmamıştır.
3. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise kendini ayarlama becerilerini yüksek olarak algılayan öğretmenlerin kendini ayarlama becerilerini düşük olarak algılayanlara göre rehberlik anlayışları yüksek bulunmuştur.

Bulguların değerlendirilmesinde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre yorumlar yapılmış, alanda çalışanlara ve benzer konuda araştırma yapmayı düşünenlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## SUMMARY

In this study it is investigated that whether there was a difference among on guidance understanding of teachers with different self-monitoring skills perception according to their sex, age, number of years of school they graduated, number of years spent in their job, marital status, and school level they work at.

The sample of study was consisted of 266 female and 123 male total 389 teachers working at 44 primary education schools in Yenimahalle county of Ankara province in 1998-1999 teaching year.

Guidance understanding of teachers were measured with Guidance Understanding Inventory which was developed by Kepçeoğlu (1974), revised by Kaya (1994) and tested its validity and reliability by the researcher; self-monitoring skills perception were measured with Self-Monitoring Scale which was adapted to Turkish by Bacanlı (1990). Validity and reliability tests of Guidance Understanding Inventory were remade by researcher. In order to gather data related to independent variables Personal Information Forms is used.

Analysis of variance was used in data analysis. In situations where main factor variable is significant, in order to find out the source of variation means were checked. Error limit in this study was taken 0.05 but in cases where significance level was higher error limit was specified specially.

The findings of the study can be summarized as fallows:

1. It was not found significant the interaction of guidance understanding and sex, age, number of years spent in the job, number of years of schools graduated, marital status and school level worked at of teachers with different self-monitoring skills perception.

2. It was no significant main effect on guidance understanding of, sex, age, number of years spent in the job, number of years of schools graduated, marital status and school level worked at of teachers who were independent variables of the study.
3. Another finding obtained at the study is that it was found higher guidance understanding of teachers with high self-monitoring skills perception than teachers with low self-monitoring skills perception.

At the evaluation of interpretations were made according to the conclusions obtained, and various recommendations made for the researchers who work in the field and who would make similar studies.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET .....	i
SUMMARY .....	iii
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	vii
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ</b> .....	1
Problem .....	9
Alt Problemler .....	9
Tanımlar .....	9
Sayıtlar .....	10
Sınırlılıklar .....	10
Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	11
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR</b> .....	14
A-Rehberlik Anlayışı İle İlgili Kuramsal Bilgiler ve Araştırmalar .....	14
1. Kuramsal Bilgiler .....	14
2. İlgili Araştırmalar .....	20
B- Kendini Ayarlama İle İlgili Kuramsal Bilgiler ve Araştırmalar ...	26
1. Kuramsal Bilgiler .....	26
2. İlgili Araştırmalar .....	30
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM</b> .....	39
Evren ve Örneklem .....	39
Veri Toplama Araçları .....	42
1. Rehberlik Anlayışı Envanteri .....	43

2. Kendini Ayarlama Ölçeği.....	46
3. Kişisel Bilgi Formu.....	49
Verilerin Toplanması.....	50
Verilerin Analizi.....	50

#### BÖLÜM IV

BULGULAR.....	51
---------------	----

#### BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM.....	66
------------------------	----

#### BÖLÜM VI

VARGI VE ÖNERİLER.....	79
------------------------	----

KAYNAKÇA

EKLER

## TABLOLAR ve ÇİZELGE

<b>Tablo No</b>		<b>Sayfa No</b>
TABLO 1	KAY ve KAD Bireylerin Karşılaştırılması .....	38
TABLO 2	Evrene Giren, Ulaşılan ve Örnekleme Giren Öğretmen Sayıları ve Okul İsimleri .....	40
TABLO 3	Örnekleme Giren Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı.....	42
ÇİZELGE 1	Rehberlik Anlayışı Envanteri Faktör Analizi Sonuçları .....	45
TABLO 4	Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	52
TABLO 5	Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamalarına ve Cinsiyetlerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerinin Gösteren Varyans Analizi Sonuçları .....	53
TABLO 6	Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	54
TABLO 7	Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamalarına ve Yaşlarına Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları .....	55
TABLO 8	Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	56

TABLO 9	Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamalarına ve Mezun Oldukları Okul Sürelerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları .....	57
TABLO 10	Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	59
TABLO 11	Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları ve Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları .....	60
TABLO 12	Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	61
TABLO 13	Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları ve Medeni Durumlarına Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları .....	62
TABLO 14	Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Buldukları Öğretim Kademesine Göre rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .	63
TABLO 15	Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamalarına ve Buldukları Öğretim Kademelerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları .....	64

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Çağdaş, demokratik ve özgürlükçü toplumlarda eğitim uygulamalarının önemi gün geçtikçe daha fazla artmaktadır. Genel olarak toplum, eğitim süreç ve uygulamalarından bireyin bilgilenmesini ve kişiliğinin gelişmesini beklemektedir. Eğitim süreci, bireylere toplumca istenen davranışları kazandırma ve gelişen topluma ve şartlara kolayca uyum sağlamasını gerçekleştirme durumundadır. Bu olgu eğitimin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Eğitimin tanımlanması istendiğinde farklı alanlara sahip kişiler eğitimi tanımlarken kendi alanlarının özelliklerine dikkat etmektedirler. Eğitim bilimleri açısından bakıldığında eğitim; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istedik davranış meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk 1984: 21).

Eğitim uygulamaları, örgün olarak okulda gerçekleştirilmekte, yaygın olarak ise yaşamın tüm etkinliklerinde ve toplumun diğer kurumlarında ve ortamlarında yer almaktadır. Eğitim uygulamalarının toplumun ihtiyaçlarına ve olanaklarına göre düzenlenmesi ve yürütülmesi, hükümetlerin politikaları ve bu politikalar çerçevesinde yürütülen uygulamalarla sağlanmaktadır. Böylece toplumun eğitimden beklentileri karşılanmakta ve geliştirilmektedir. Toplumun dünya görüşü ve benimsediği yaşam tarzı ve yönetim biçimine göre eğitim için belirlenen yöntem ve uygulamalar da değişmektedir. Bu durum eğitimin uygulanışını değiştirmekte böylece eğitim sistemi değişmekte ve gelişmektedir.

Eğitim sisteminin gelişmesiyle eğitimin işlevleri önem kazanmaktadır. Eğitimin toplumsal, ekonomik, siyasal ve bireyi geliştirme olmak üzere dört temel işlevinden söz edilmektedir (Fidan ve Erden 1993). Eğitim kurumlarındaki öğretmenler bu dört işlevden en çok bireyi geliştirme işlevini üstlenmektedirler.

Sadece bilgi ve becerilerle donanmış, üstün zekalı, fakat olgun bir kişilik oluşturamamış bireyler hem kendisine hem de eğitim sisteminin geleceğine katkıda bulunmaktan ve güvenilir bir gelecek sağlamaktan uzaktır. Bundan dolayıdır ki eğitimde artık bütüncül eğitim kavramı vurgulanmaktadır. Bütüncül kavramıyla ifade edilmek istenen, bireyin yalnızca zekasının değil aynı zamanda duygusal, sosyal ve psikolojik yaşamının da birbiri ile dengeli olarak gelişmesini hedefleyen bir eğitim sistemidir (Baymur 1986). Toplum içinde daha ahenkli ve uyumlu bir yaşam için okullarda sosyal, duygusal ve yaşantısal öğretime verilen önem de bu çerçevede artmaktadır. Dolayısıyla bireyi geliştirme açısından eğitimin çok boyutlu işlevleri vardır.

Eğitimin; öğretim, yönetim ve öğrenci kişilik hizmetleri olmak üzere üç boyutu vardır (Kantarcıoğlu 1998): Öğretim boyutu; bilgi ve beceri kazandırarak zihinsel güçleri geliştirmeyi, yönetim boyutu; öğretim ve kişilik hizmetlerinin en iyi bir şekilde yürütülmesini ve koordine edilmesini amaçlar. Öğrenci kişilik hizmetleri ise eğitimde öğretim ve yönetim faaliyetlerinin dışında kalarak bireyin öğrenmesine, gelişmesine olanak verecek ortamı sağlamayı hedeflemektedir. Öğrenci kişilik hizmetlerinin içerisinde ise sosyal yardım, sosyal ve eğitsel faaliyetler, sağlık hizmetleri ve en önemlisi de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri yer almaktadır.

PDR hizmetleri yirminci yüzyılın başlarında endüstrileşme ve kentleşmenin yarattığı toplumsal sorunlara çözüm bulmak amacıyla geliştirilen yardım hizmetlerinden biridir (Kuzgun 1993). Bireylerin, giderek karmaşıklaşan toplum yaşamına uyum sağlayabilmeleri ve yeni toplumsal beceriler kazanabilmeleri için bu hizmetler çağdaş eğitim sisteminin vazgeçilmez bir ögesi haline gelmiştir.

PDR; kendi istek ve imkanları ile toplumda kendine açık gelişme imkanlarını ve beklentilerini tanıması ve bunları en iyi bir şekilde uzlaştırabilmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel bir yardım olarak tanımlanmaktadır (Kuzgun 1988). Bireyin gelişimini desteklemek ve topluma yararlı bir birey haline gelmesini sağlamak için PDR hizmetlerinin etkin bir şekilde kullanılması gerekir. PDR

hizmetleri bireyi destekleyici, onun değerliliğine önem veren, kişinin kendi problemlerini çözme gücüne inanan, bireyin seçme özgürlüğüne saygı duyan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir (Kuzgun 1988; Kepçeoğlu 1995). Bir başka deyişle PDR hizmetleri, demokratik ve insancıl, bireyin gelişmesini esas alan ve insan yaşamının her döneminde gerek duyulabilen sürekli, sistemli ve profesyonel bir yardım anlayışı olarak vurgulanabilir.

Rehberlik hizmetlerinin okullarda etkin bir şekilde yürütülmesi, sadece okullarda görevlendirilen rehber öğretmenlerin çabalarıyla sınırlı kalmayıp, okullarda bulunan yönetici ve diğer öğretmenlerin de rehberlik etkinliklerinin gerekliliğine inanmalarıyla ve etkin bir şekilde katılmalarıyla mümkün olabilmektedir. Hiç kuşkusuz okullarda hiçbir etkinlik bütün personelin katılımı olmadan tam manasıyla işlerlik kazanamamaktadır. Rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi öncelikle uzman kişilerin çabalarına sonra da diğer okul personelinin katkılarına bağlıdır. Rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesinde hem uzman kişilerin hem de diğer okul personelinin rehberlik etkinliklerine katılıp katılmaması, rehberlik uygulamalarını kabullenip kabullenmemesi gibi durumlar rehberliği olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu da rehberlik alanında bir çok sorunu beraberinde getirmektedir. Özellikle PDR anlayışındaki eksiklik, rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesini engellemektedir.

Ülkemizde halen rehberlik uygulamaları alanında önemini yitirmeyen sorunlar içinde Kepçeoğlu (1987), rehberlik temel ilke, kavram ve anlayışlar ile ilgili sorunları ilk sraya koymaktadır. Benzer biçimde Aydın (1988) da rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunların sadece ülkemizde yaşanmadığını buna benzer sorunların batı ülkelerinde de yaşandığını belirterek sorunların başında, rehberlik anlayışındaki farklılıkların geldiğini belirtmektedir.

Başlangıcından günümüze kadar rehberlik anlayışı konusunda bir takım yanlışlıklar ortaya çıkmıştır. Bu yanlışlıklardan bazıları, rehberliğin yöneltme etkinliği ve bir öğüt verme ya da destek olma olarak algılanması, rehberliğin

sorumluluğunun uzun yıllar öğretmenlere verilmesi, eğitsel çalışmalarla aynı anlamda ele alınması, rehberlik hizmetlerinin alan dışından kişilerce yürütülmesi, rehberlik uzmanlarının özlük haklarının diğer öğretmenlerle birlikte ele alınması ve uzman personele verilecek ünvanın tartışılıyor olması biçiminde özetlenebilir (Doğan 1991). Doğan (1998a)'a göre PDR uygulamalarına geçiş için 1950'lerden 1970'lere kadar beklemek zorunda kalınmış ve bu dönemde PDR temel ilke ve anlayışında önemli gelişmeler olmuştur. Ancak, yetişmiş uzman elemanın yokluğu; üst düzeydeki eğitim yöneticilerinin, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin PDR ile ilgili inanç ve anlayışlarındaki yetersizlikleri; uygulamalar için yer, araç ve gereç bulunamaması ve gerekli parasal desteğin sağlanamaması gibi sorunlar uygulamadaki geçişi önemli ölçüde geciktirmiştir. Doğan (1998b)'ın bir başka araştırmasında ise ortaöğretim kurumlarında yürürlükte olan "Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği" ile "Ödül ve Disiplin Yönetmeliği"nde bulunan esasların PDR anlayışı ve etik kurallar açısından çelişkili nitelikler taşıdığı vurgulanmaktadır. Bu da PDR anlayışını olumsuz etkilemektedir.

Rehberlik etkinliklerinin etkin ve sürekli bir şekilde yürütülmesi sadece uzman kişilerin çabalarıyla değil okul kademesindeki bütün personelin çabalarıyla mümkün olduğu daha önce de belirtilmiştir. Öğretmenler rehberliği nasıl algılıyorsa okulda uygulanan rehberlik etkinliklerinin başarısı da aynı oranda olmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin rehberlik anlayışları olumlu ise rehberlik etkinliklerinde başarı olabilmekte, olumsuz ise bu başarı düşmektedir.

Rehberlik anlayışına sahip bireylerin, insan hak ve sorumluluklarına inanan, demokratik bir tutum sergileyen, her bireye insan olarak bakıp ona değer veren, karşılıklı anlayış, saygı ve sevgi içerisinde olan ve herkesin kendi seçim yapma ve karar verme hakkına saygı duyan kişiler oldukları belirtilmektedir (Kuzgun 1988; Kepçeoğlu 1995). Bu özelliklere sahip bireyler yaşamda karşılaştıkları sorunların giderilmesinde daha etkin çözüm yolları bulabilmektedirler (Özoğlu 1986).

Bu anlayışa az ya da çok derecede sahip olan bireyler, içinde buldukları toplumda birbirleriyle etkileşime girmektedirler. Bu etkileşim sırasında farklı

bireyler aynı olaya aynı tepkileri gösterdikleri gibi aynı olaya farklı tepkiler de gösterebilmektedirler. Toplumla her zaman yüz yüze gelen kişi, kimi zaman istediği gibi davranabilirken, kimi zaman da istemediği şekillerde davranabilmektedir. Kişinin bu tür davranmasının amacı ya kendisini geliştirmesi ya da toplum tarafından kabul edilmeyi sağlamasıdır. Böylece kişi bir taraftan kendisini geliştirmeyi hedeflerken diğer taraftan da toplumda bir yer edinmeyi amaçlamaktadır.

Bireyin karşısındaki kişide oluşturduğu izlenimleri kontrol etmek ve düzenlemek için gösterdiği davranışı ifade eden kişinin kendisini ortaya koyabilmesi günlük sosyal etkileşimlerinin yürütmesine yardımcı olmaktadır. Ne var ki bu her zaman istenildiği gibi olmamakta, bazen kişiler karşısındaki kişiye istediklerini yaptırabilmek ya da onlarda kendisi hakkında istediği izlenimi oluşturabilmek için zaman zaman maskeler takmaktadırlar. Bu maskeler zamanla kişinin benliği haline gelmekte ve böylece çevrelerinde bir tür rol oynamaya başlamaktadır (Bacanlı 1997). Bu noktada benlik kavramı ortaya çıkmaktadır. Benlik bir kimsenin kendisiyle ilgili düşünceleri, algılamaları, kanaatleri ve kendisini nasıl gördüğü şeklinde tanımlanabilir (Cüceloğlu 1992). Benliğin karmaşık olması nedeniyle; benliğin yapısı, oluşumu, gelişimi, kişinin davranışları ve sözleri yoluyla ortaya çıkan tepkileri, psikoloji ve sosyoloji konularında eğitim gören bir çok araştırmacının dikkatini çekmiş ve onları benlik üzerinde araştırmalar yapmaya sürüklemiştir. Yapılan bu araştırmalar sonunda, benlik kavramı, benlik şemaları, kendine saygı, kendini kabul, kendinin farkına varma, kendini açma, kendini gerçekleştirme, gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Baumeister 1987).

Benlikle ilgili ortaya çıkan kavramlardan birisi de kendini ayarlama (self-monitoring) kavramıdır. Kendini ayarlama kavramı Oskay (1998)'ın araştırmasında sosyal-psikolojik bir kavram olarak ele alınmış ve "bireyin kendi davranışını kontrol altına alma" olarak çevrilmiştir. Aynı kavramı Umay (1993) "kendini kurgulama", Dönmez, Snyder (1982)'dan çevirisinde "izlenim ayarlamacılığı", Bilgin (1988) "durumsal ve kontrollü kendini sunma", Kağıtçıbaşı (1999) "kendini izleme" olarak ele almışlardır. Self-monitoring kavramı Bacanlı (1990)'nın araştırmasında ise

“kendini ayarlama” olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada bunlardan “kendini ayarlama” kavramı tercih edilmiştir.

Kendini ayarlama ilk kez Snyder (1972; akt: Bacanlı 1997) tarafından ortaya konulmuş ve ardından pek çok araştırmaya konu olmuştur. Snyder (1982)’e göre bütün insanlar yaşamları boyunca oyun oynamaktadırlar. Bu oyunda ise görüntüler ve imajlar gerçeğin kendisinden daha önemli hale gelmeye başlamakta ve hatta bütün bunlar daha gerçekmiş gibi görünmektedir. Daha açıkçası kişinin sözleri ve davranışlarıyla inanç ve tutumları arasında farklılıklar olmaktadır. İnsanların davranışları belirli durumlarda kendilerine daha iyi bir imaj elde etmek için farklılıklar gösterebilmektedir. Böylece belirli durumlarda, uygun zaman ve yerde istenilen bir kişi olmaya çabalamaktadırlar.

Snyder (1974)’a göre KA’da bazı kişiler kendini ortaya koyuşlarını düzenleme ve bunu büyük oranda kontrol etme becerisine sahiptirler ve bu beceriyi uygun durumlarda kullanabilirler. Bazı kişiler ise bu beceriyi ortaya koyup davranışlarını değiştirme ihtiyaı duymayarak oldukları gibi davranma eğilimi gösterirler. Burada KA yönünden bireylerin farklılıklar gösterdiği göze çarpmaktadır. Araştırmacı bu farklılığı belirtirken bireyleri “kendini ayarlaması yüksek” (KAY; high self-monitors) ve “kendini ayarlaması düşük” (KAD; low self-monitors) olarak ayırarak şöyle tanımlamaktadır (Snyder 1979; akt. Bacanlı 1997):

“KAY birey, kendi sosyal davranışının yer ve kişilere uygun olmasına ilgi gösterir ve başkalarının davranışlarına, ifadelerine ve tutumlarına duyarlıdır. Bu duyarlılık sonucunda elde ettiği verileri kendini ortaya koymada bir aracı olarak kullanır.

Bunun aksine KAD birey ise davranışlarının dışa vurumunda bu derece sosyal bilgilere gerek duymazlar ve bu konuda duyarlı değildir. KAD bireyler kendilerini ortaya koyuşlarında içten kontrol ediliyor gibi gözükmektedirler.” (s.89)

Yukarıdaki tanımlamaya dikkat edildiği zaman KAY bireylerin işlevsel olarak duruma uygunluğa çaba gösterdiği ve onlar için başkalarının ne dediğinin önemli olduğu, KAD bireylerin ise işlevsel olarak duruma uygunluk yerine oldukları

gibi görünme ve hissettikleri gibi davranma eğilimi içinde oldukları anlaşılmaktadır. KAY bireylerin kendilerini algılayışları, başkalarına olan ilgilerinin ve ilişki düzeyinin yüksekliğini yansıtır. Bu bireylerin davranışlarını kişilere ve durumlara uydurmada oldukça esnek ve uymaya eğilimli kişiler oldukları görülmektedir. KAD bireyler ise kendi kimliklerini hissettikleri gibi sürdürme çabasında olan ve belli bir yaşam tarzı olan insanlar oldukları görülmektedir. Sözleri ve davranışları birbiriyle tutarlı, kim oldukları ve ne yaptıkları konusunda tutarlılık arayan kişiler oldukları söylenebilmektedir.

Snyder (1983) KAY ve KAD bireylerin özelliklerine ilişkin yukarıdaki bulgulara benzer açıklamalarda bulunmuştur. KAY bireyler arzu ettikleri etkilerin ortaya çıkması için kendi toplumsal imajlarını gözlerler ve bunları topluma uydurmaya çalışırlar. Kendilerini pragmatik, esnek ve rol yönelimli olarak görme eğilimindedirler. Sosyal etkileşimlerinin gelişmesine yardımcı olmak ve buldukları ortamda lider olmak için kendilerini sunma becerilerini sıklıkla kullanırlar. Öte yandan KAD bireyler duruma aldırmaksızın kendi imajlarını koruma eğilimindedirler. Kendilerini prensip sahibi ve samimi olarak algırlar. Kendilerini sunuşları; ruhsal durumlarını, kişilik özelliklerini ve anlamlı davranışlarını yansıtır ve samimiliğin ön plana çıktığı kişilerarası ilişkileri iyi düzenlerler. Hem KAY hem de KAD bireyler karşılaşabildikleri kişisel ihtiyaçları içerisinde sosyal dünyalarını yaratmak için becerilerini kullanırlar. Sosyal etkileşimlerde KAD bireyler grubun bir üyesi olarak benzer hisleri olanlarla konuşmayı tercih ederlerken KAY bireyler rol oynayarak konuşmayı tercih ederler. Serbest zaman etkinliklerinde KAD bireyler hoşlandıkları bireylerle vakit geçirmeyi seçerlerken KAY bireyler durum karşısında bir uzmanmış gibi vakit geçirmeyi yeğlerler. Hem KAY hem de KAD bireyler kendileri gibi bireylerle arkadaşlık kurmaya eğilimlidirler. Her iki tipinde avantaj ve dezavantajları olmasına rağmen KAY bireyler eylemlerinin, doğru tutumlarının ve hislerinin arasında sürekli farklılıklarla kendilerini yeni bir çevreye adapte etmeye çalışırlar.

Leck ve Simpson (1999)'da KAY ve KAD bireylerin özelliklerini ele almışlardır. Onlara göre; KAY bireyler nasıl düşüneceklerini, nasıl hissedeceklerini

ve nasıl davranacaklarını belirlemek için genellikle başkalarını dikkate alma eğilimindedirler. Bu eğilim, KAY bireyin davranışını durumlara göre daha değişken yapmaktadır. KAD bireyler ise farklı durumlarda tutarlı bir davranışta hareket edebilmek için gerekli eğilimin ve davranışın nasıl olması gerektiği konusunda tutumlarını, inançlarını ve hislerini kullanmaktadırlar.

Bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini birçok faktör etkilemektedir. Kimileri daha rahat ilişki kurabilirken kimileri ilişki kurmakta zorluk çekmektedirler. Bazı kimseler kendi davranışlarını gerçek duygu, tutum ve inançlarıyla ifade etmeye ve bu doğrultuda yaşamaya çalışmaktadır. Bazı kimselerde çevrelerine önem vererek davranışlarını, içinde buldukları duruma uydurmaya çaba göstermektedirler. KA becerilerini algılamaları düşük ve yüksek bireylerin, başkalarıyla ilişkilerinde ve olaylara, durumlara, zamana ve yere karşı olan tutumlarında, takındıkları tavırlarda ve onları algılayışlarında farklılıklar olmaktadır. Aynı şekilde KA becerilerini algılamaları farklı olan öğretmenlerin durum ve olaylara karşı sergiledikleri davranışlarda farklı olmaktadır.

Bu ifadeler, KA becerilerini algılamaları farklı bireylerin dünyayı algılayışlarının da farklı olabileceğini düşündürmektedir. Bu açıdan bakıldığında yapılan bir çalışmada (Larkin 1987) KAY öğretmenlerde, kendi davranışlarının yer, durum, olay ve kişilere uygun olmasına ilgi gösterdiğinden ve ders anlatırken konularını öğrencilere onların durumlarına uygun bir şekilde anlatacağından daha iyi bir öğretmen olabilecekleri vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında KA becerilerini algılamaları farklı olan öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının farklı olup olmayacağı sorusu akla gelmektedir.

Bireysel ayrılıklar dikkate alındığında, her bireyin farklı özelliklere sahip olduğu ve davranışlarında farklı tepkiler sergileyeceği açıktır. Bundan dolayıdır ki okullarda görev yapan öğretmenlerden aynı rehberlik anlayışını beklemek mümkün değildir. Benlik algıları, yaşam tarzları farklı öğretmenler gibi KA becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin de rehberlik anlayışları farklı olacaktır. KA, sosyal ortamlarda istenilen davranışları yapmaya eğilimli ve duyarlı olma olarak düşünülecek

olursa, KA'ya farklı düzeylerde sahip öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının da farklı olacağı düşünülebilir.

### **Problem**

Kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, mezun oldukları okul süresi, medeni durumları ve buldukları öğretim kademelerine göre rehberlik anlayışları arasında anlamlı fark var mıdır?

### **Alt Problemler**

Araştırma problemine dayalı olarak belirlenen alt problemler şunlardır:

KA becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarında;

1. cinsiyetlerine,
2. yaşlarına,
3. mezun oldukları okul süresine,
4. öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine,
5. medeni durumlarına ve
6. buldukları öğretim kademesine

göre anlamlı fark var mıdır?

### **Tanımlar**

Bu çalışmada adı geçen kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

**Kendini Ayarlama:** Bireyin, sosyal davranışın duruma uygunluğuna ilgi duyarak kendini ortaya koyuşunu düzenleme yeteneğine sahip olması ve bu yeteneğini belli durumlarda kullanarak sosyal davranışını farklı durumlarda değiştirebilmesi anlamına gelmektedir (Bacanlı 1997).

**Kendini Ayarlaması Yüksek Birey:** Kendini ayarlama ölçeğinden 1 ile 8 arasında puan alan bireylerdir.

**Kendini Ayarlaması Düşük Birey:** Kendini ayarlama ölçeğinden 12 ile 20 arasında puan alan bireylerdir.

**Rehberlik Anlayışı:** Rehberlik ile ilgili temel ilke ve kavramları anlama, özümseme, benimseme ve davranışa dönüştürerek yansıtmayı ifade etmektedir (Kepçeoğlu 1995). Bu araştırmada Rehberlik Anlayışı Envanterinden alınan puanların yüksekliği rehberlik anlayışının yüksekliğini göstermektedir.

### Sayıtlar

1. Öğretmenlerin, kendilerine verilen veri toplama araçlarına içten ve doğru cevap verdikleri kabul edilmektedir.

### Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni, 1998-1999 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırları içinde bulunan, ilköğretim okulları I. ve II. kademedeki görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan “rehberlik anlayışı” Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilen ve Kaya (1994) tarafından güncelleştirilen ve araştırmacı tarafından yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Rehberlik Anlayışı Envanterinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

3. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan “kendini ayarlama” Snyder (1974) tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4. Öğretmenlerle ilgili özellikler cinsiyetleri, yaşları, mezun oldukları okul

süreleri, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, medeni durumları ve buldukları öğretim kademesi ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi**

Ülkemizde PDR hizmetleri çok fazla bir geçmişe sahip değildir. PDR hizmetlerinin gerekliliğinin anlaşılmasından bu yana bir çok deneyim kazanılmasına rağmen halen PDR ile ilgili bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Ülke olarak eğitim çevrelerinde PDR hizmetlerinin yararlarından ve gerekliliğinden söz edilmesine karşın bunun planlama ve uygulama düzeyine aynı ölçüde yansıdığını söyleyebilmek güçtür. Bazı araştırmalarda PDR hizmetlerinin çağdaş bir anlayışla ele alınıp politika ve uygulamaya dönüştürülemediği; hatta kararların alınmasında ve uygulamada çağdaş rehberlik anlayışıyla çelişen kavram ve uygulamalara yer verildiği ortaya çıkmıştır (Doğan 1991; Doğan 1998a; Kepçeoğlu 1975). Ayrıca PDR hizmetlerinde örgüt sorunu, yasal sorunlar, personel, araç gereç sorunları gibi temel sorunlar güncelliğini korumaktadır.

PDR'in tam anlamıyla eğitim sistemi içerisinde yerleşmesi rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların), yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin kısacası eğitimle ilgilenen herkesin işbirliğine dayalıdır. Yalnızca rehber öğretmenle rehberlik faaliyetlerinin yürütülemeyeceği açıktır (Özoğlu 1986). Kuşkusuz okullardaki yönetici ve öğretmenlerin PDR anlayışı açısından hazır hale gelmeleri ve ortak bir anlayışa sahip olmaları hem PDR'in işlerliğini hem de eğitim kalitesinin artıracaktır (Shertzer ve Stone 1971). Okul personeline doğru bir rehberlik anlayışının kazandırılmasında rehber öğretmenlerin büyük önemi vardır. Rehber öğretmenler (psikolojik danışmanlar) bir yandan okuldaki öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik yardımı verirken, diğer yandan da yönetici ve öğretmenlerin yeterli ve ortak bir rehberlik anlayışı kazandırmalarına çaba göstermelidirler.

Görevi; bireyleri yetiştirmek, bireylerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve toplumla uyum içerisinde yaşamalarını sağlamak olan öğretmenlerin bunları yapabilmesi için PDR anlayışına sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına katılabilmeleri için de olumlu bir rehberlik anlayışına sahip olmaları beklenebilir.

İlköğretimin sekiz yıla çıkmasıyla beraber özellikle ilköğretim okullarında PDR hizmetlerinin önemi daha da artmıştır. Bu önemle beraber PDR hizmetlerinin ülke çapında yaygınlaştırılması ve etkinliğinin artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca ilköğretimin sekiz yıla çıkması öğretmenlerin eğitim ortamında daha etkin bir rol oynaması gerektiğini beraberinde getirmiştir.

Bu araştırmada bir kişilik özelliği olarak ele alınan kendini ayarlama ile rehberlik anlayışı arasındaki ilişki incelenmesine rağmen kendini ayarlama ile rehberlik anlayışını inceleyen yapılan bu çalışma dışında bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak bu konuda şöyle bir çıkarsama yapılabilir. Kendini ayarlama bir kişilik özelliğidir ve bunu yüksek düzeyde kullanabilen bireyler kendilerini sosyal ortama ve olaylara kolayca adapte edebilmektedirler. Yapılan bir çok araştırmada (Snyder 1974; Snyder and Simpson 1984; Snyder, Simpson and Gangestad 1986; Leck and Simpson 1999). KAY bireyler kişilerarası ilişkilerinde çok fazla kişiyle beraber etkileşime girme, sosyal ortamın kendisinden beklediği davranışları sergileme, etkin ve düzgün konuşabilme, insanlarla konuşurken sosyal ortamın özelliklerini dikkate alma gibi davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla kendini ayarlama becerisini iyi kullanabilen bireyler sosyal ilişkilerini daha geniş bir alana yayabilen bireyler olarak düşünülebilir. Kendilerini sosyal durum ve ortama göre düzenlemeye çalışan bireylerin tutumları da zamanla farklılık gösterebilir. Bu açıdan bakıldığında KAY öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının yüksek olabileceği düşünülebilir.

PDR hizmetlerinde yanlış anlayışların nedenlerinden biri de PDR hizmetlerinde rol alması beklenen öğretmenlerin yeterli düzeyde bir PDR anlayışına sahip olmamaları olabilir. Bunun ortaya konması ve buna yönelik doğru çözümlerin üretilmesi PDR anlayışını istenen düzeye getirebilir.

Bu araştırma, farklı kendini ayarlama becerilerini algılamaya sahip öğretmenlerin rehberlik anlayışlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında konuyla doğrudan ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlara göre okul rehberlik servislerinde çalışan rehber öğretmenlere, öğretmenlerin doğru bir rehberlik anlayışına sahip olmaları için birçok görevler düşmektedir. Bunlar, rehberlik temel ilke ve kavramlarının neler olduğu, doğru bir rehberlik anlayışı kazanmakla öğrencilerin nasıl etkilenebileceği gibi konularda öğretmenlere bilgiler vererek öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik olan ve varsa olumsuz tutumlarını değiştirmelerini sağlayabilmektir.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların KA becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışı hakkında ve uygulamalarda rehber öğretmenlere (psikolojik danışmanlara) yardımcı olma konusunda bazı ipuçları vereceği beklenmektedir. Böylece rehber öğretmenler (psikolojik danışmanlar) öğretmenlerin rehberlik anlayışlarını olumlu hale getirmede daha başarılı olacaklardır. Bununla beraber rehberlik anlayışı sadece rehber öğretmenleri değil bu alanda akademik olarak çalışan bütün kişi ve kuruluşları ilgilendirdiğinden, bu araştırmadan elde edilen sonuçların üniversitelerde çalışan akademik personelce, öğretmenlerce ve alanla ilgili diğer kişi ve kuruluşlarca kullanılabilmesi ve alana katkı getirebileceği umulmaktadır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde rehberlik anlayışı ve kendini ayarlama ile ilgili kuramsal çalışmalara yer verilerek yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalara değinilmiştir.

#### A - Rehberlik Anlayışı İle İlgili Kuramsal Çalışmalar ve Araştırmalar

Bu başlık altında rehberlik anlayışı ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilerek yurtiçi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara değinilmiştir.

##### 1. Kuramsal Bilgiler

İnsanoğlunun varoluşundan beri başkalarıyla ve kendisiyle olan ilişkilerinde birçok sorunlar yaşamış ve bu sorunlara çözüm yolları bulmaya çalışmıştır. İnsanoğlu kimi zaman bu sorunlarına çözümler bulabilirken kimi zaman çıkmaza düşmüş ve başkalarından yardım almaya çalışmıştır. Bu yardımı arkadaş, eş, dost, anne-baba gibi kişilerle sohbet ortamlarında gerçekleştirerek sorunlarının üstesinden gelmeye çabalamıştır. Bu etkileşimlerin kimi zaman yıkıcı sonuçları da olmuştur. İnsanı anlama çabalarının önemi arttıkça insanın yaşadığı sorunlara daha profesyonelce yaklaşmış ve bu sorunlara ilişkin alternatif çözüm yolları getirilmeye çalışılmıştır.

İnsanı anlama çabaları ya da davranışlarının altında yatan sebepleri araştırma çabaları, gün geçtikçe kişinin günlük yaşamında karşılaştığı ve çoğu zaman üstesinden gelemediği sorunlarla yüzleşme ve o sorunlara çözüm yolları bulabilmeye kadar uzanmıştır. Psikolojik danışma ve rehberliğin temelinde de insanı anlama çabası yatmaktadır. PDR' in gelişiminden bu yana bir çok kuramlar ortaya çıkmış ve her bir kuram psikolojik danışma sürecini, bu sürecin ortam ve koşullarını, bu süreç içinde kurulacak ilişkinin biçimini ve bu ilişki içinde yer alacak kişilerin rol ve

fonksiyonlarını açıklamaya çalışmıştır. Her kuram kendi içerisinde bir bütünlük ve tutarlılığa sahiptir. Kuramlar arasında önemli farklar olmakla birlikte önemli benzerlikler de vardır. Bu yüzden hiçbir kuramın diğerine göre üstün olduğu söylenemez.

Psikolojik danışma kuramları içerisinde insanı bir birey olarak ele alan kuramlardan bir tanesi de varoluşçu görüştür. Varoluşçulara göre insan özgürdür ve çevreden ve kendi iç güdülerinden kurtulmak için çaba gösterir. Bireyin etrafındaki dış çevre onun kendi yaşam felsefesini belirleme hakkına sahip değildir. İnsan kendi yaşamını kendisi belirler ve bunun için çeşitli sorumlulukları yine kendisinin kabul etmesi gerekir. İnsan statik bir varlık değil; sürekli ilerleme, gelişme ve bir birey olma durumundadır. İnsanın varoluşu onun gelişmesi için temel etkidir (Corey 1996). Varoluşçulara göre insanın varoluşunu tehdit eden durumlar insanda kaygı ve uyumsuzluklar meydana getirir. Bu durumda yaşamın bir anlamı kalmaz ve kişinin psikolojik sağlığı bozulur. Bu noktada bireyin kendisi için yeniden sorumluluklar kabul edebilme düzeyine erişmesi, yeniden bağımsızlık kazanması ve böylece varoluşunu yeniden yaşayarak tüm kapasitelerini değerlendirebilecek bir duruma gelmesi gerekmektedir (Geçtan 1988). Kısaca varoluşçu görüşe göre insan davranışlarında özgürdür ve özgürce seçim yapma hakkına sahiptir. İnsanın değerliliğine önem veren ve kendi sorunlarının üstesinden gelebilecek bir yapıya sahip olduğuna inanılır. Bu da kişinin kendi sorunlarını kendi başına çözebilecek bir güce sahip olduğunu gösterir.

İnsanın değerliliğine inanan kuramlardan bir diğeri de insancıl görüştür. İnsancıl model, insanların çocukluk dönemleri ve mevcut öğrenme yaşantıları tarafından etkilendiklerini kabul etmenin yanı sıra, psikolojik yönden sağlıklı olmak için kendi yaşamlarını biçimlendirmede rol oynayabildiklerini ileri sürmektedir (Nelson-Jones 1995). İnsancıl psikologlar, insan gelişiminin özünde insanın gizli güçlerini ortaya çıkarmak için güçlü dürtüleri olduğuna inanmaktadırlar. İnsancıl psikologların yaklaşımına göre bütün insanların yaşamı ve gelişmesi değerlidir. Rogers ve Maslow insanın büyüyen ve gelişen birisi olarak biricikliğini vurgulamakta ve geniş ve olumlu bir bakış açısıyla bir insan tipi ortaya

koymaktadırlar. Onlara göre insanların yaşantılarını algılayış biçimleri diğer insanların kendilerine yönelik değerlendirmelerinden önemli ölçüde etkilenir (Vander Zanden 1989).

Rogers insancıl ilişkileri önemseyen bir anlayış içinde bireye yaklaşıma çalışan bir görüş sunmuş ve adına da danışandan hız alan terapi demiştir. Ona göre insan iyi, akılcı, güvenilir ve değerli bir varlıktır. İnsan bağımsız olmak ister ve bireyin kendisini olumlu ya da olumsuz olarak algılaması onun davranışlarını önemli ölçüde etkiler. Davranışlarının kaynağındaki tek güdü kendini gerçekleştirme güdüsüdür ve her insan kendini gerçekleştirme çabasındadır. Her insan çevresine onu algıladığı biçimde tepkide bulunur. Her bireyin bir algı alanı vardır ve birey için gerçek, kendi algıladığı alandır. Bireyin davranışları doğrudan doğruya onun durumu algılama biçimiyle ilişkilidir. İnsan problemlili olsa da bu problemlerin üstesinden gelebilecek bir güce sahiptir. Kendine yardım edildiği takdirde problemlerine çözüm yolu bulabilir ve zamanla problemlerini çözmede kendi kendine yeter hale gelebilir. Böyle bir ortamın kurulması da ancak iyi insan ilişkileri (karşılıklı kabul ve güven, kayıtsız şartsız olumlu saygı, empatik anlayış ve bunların iletilmesi) ile mümkündür (Corey 1996; Rice 1992; Patterson 1986).

Yukarıda açıklanan yaklaşımlara bakılacak olursa benzer noktalar hemen göze çarpmaktadır. Her iki yaklaşımda da insanın değerliliği, biricikliği, kendi kendine seçimler yapmada özgür olduğu ve kendi kendine problemlerinin üstesinden gelebilecek bir güce sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bütün bu kavramlar aynı zamanda psikolojik danışma ve rehberliğin temelini oluşturmaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik ilkelerinin özü; insanın biricikliği, özgürlüğü ve saygıya değer bir varlık olmasında yatmaktadır.

Rehberliğin temel ilkeleri ve bu ilkelerle ilgili kavramlar rehberlik anlayışının ana unsurlarını oluşturmaktadır. Rehberlik anlayışı, kısaca rehberlik ile ilgili temel ilke ve kavramları anlama, özümseme, benimseme ve davranış olarak yansıtma olarak tanımlanabilmektedir (Kepçeoğlu 1995). Rehberliğin temel ilkeleri ve bu ilkelerle ilgili kavramlar, rehberlik anlayışının ana unsurlarını oluşturmaktadır.

Rehberlik anlayışını oluşturan ilkeler doğrudan doğruya PDR'in dayandığı temel ilkeler olduğu daha önce de ifade edilmişti. Rehberliğin temel ilkeleri konusunda birçok yazar farklı bilgiler vermelerine rağmen temelde aynı noktaları vurgulamışlardır. Örneğin Miller (1968; akt; Fletcher 1980) rehberliğin temel ilkelerini sıralarken, rehberliğin bütün öğrencilere yönelik olduğunu; okul personeliyle işbirliği içinde yürütülmesi gerektiğini; her yaştaki öğrenciler için geliştirici, önleyici, sürekli ve eğitim sürecinin ana parçalarından biri olduğunu ve rehberliğin bireyin kendini anlamasına, kendini idare etmesine ve kendi kendine gelişmesine katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Kowitz ve Kowitz (1971) ise rehberliğin bireyin bütünlüğüne ve değerine olan saygıya dayandığını belirterek eğitimin tamamlayıcı bir parçası olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca rehberliğin, bireyin seçim yapması, karar alması ve kendi benliğini gerçekleştirerek etkin hale getirmesi için öğrenciye yardım etme süreci olduğunu ifade etmektedirler. Shertzer ve Stone (1971) rehberliğin ilkelerini beş maddede özetlemiştir. Buna göre rehberlik,

1. Bireyin kişisel gelişimiyle ilgilenen sistemli bir yardımdır.
2. Bireyin davranış süreçlerine bağlı olarak yürütülür.
3. Zorlamaya değil işbirliğine dayalıdır.
4. Bireyin değerlerini ve saygınlığını anlamaya çabalar.
5. Sürekli ve eğitimsel bir süreçtir.

Baymur (1975)'a göre rehberliğin temelini oluşturan ilkeler, insanın değerli bir varlık olduğu fikrine dayanmaktadır. Ayrıca özerklik, kişinin kendi problemlerini çözme gücüne güven ve rehberlikte hizmetlerin kişiye yönelik olması gerektiği de rehberliğin temelini oluşturan ilkeler arasında yer almaktadır.

Kepçeoğlu (1995), ülkemizde alanda çalışan rehberlik uzmanlarının kanısına dayanılarak genel bir anlaşma ortaya çıktığını belirtmiş ve rehberlik anlayışını oluşturan ilkeleri sekiz maddede özetlemiştir:

1. Rehberliğin temelinde insancıl ve demokratik bir anlayış yatar.
2. Rehberlik uygulamalarında herkesin anlayış ve işbirliği içinde çalışması

gereklidir.

3. Rehberlik anlayışı öğrenciyi merkez alan bir eğitim sistemini öngörür.
4. Rehberlik yardımının esası öğrencinin kendini tanıması ve problemlerine çözüm yolları bulabilmesini sağlamaktır.
5. Rehberlik bireyin bütün kapasitelerini ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun şekilde geliştirmesine yardım etmedir.
6. Öğrencileri türlü yönleriyle tanımak gereklidir.
7. Okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olan alanlarda yoğunlaştırılmalıdır.
8. Rehberlik, planlı, programlı, örgütlenmiş ve profesyonel bir biçimde sunulmalıdır.

Rehberlik anlayışının temelini oluşturan ilkelerin bazıları kişilerarası ilişkilere genellenebilirken bazıları sadece eğitim sistemiyle ilgilidir. Korkut'a (1997) göre bu ilkeler; bireysel ayrılıkların varlığını kabul etme, insanın değerli ve önemli olduğunu kabul etme, insana saygı duyma, herkesin kendi başına bir birey olduğunu kabul etme ve karar alma hakkı ve gücü olduğuna inanma, insanları oldukları gibi kabul etme, gönüllüğü esas alma, gizliliğe önem verme, demokratik ve insancıl bir anlayış olarak kabul etme şeklinde sıralanabilir.

Rehberlik anlayışının özünde yatan bu ilkelere sahip olmak ve gerekliliğine inanmak, kendisini geliştirip etkin biçimde karar verebilen ve kendisini gerçekleştirebilen, problemlerine uygun çözüm yolları bulabilen ve diğerlerinin haklarına saygı duyabilen bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır.

Yukarıda sıralanan ilkelere bakıldığında rehberlik anlayışının otoriter yaklaşımlarla bağdaşmadığı görülmektedir. Ama bu ilkelerin sadece sözle ifade edilmesi bir anlam taşımamaktadır. Bu ilkeler özümsemedikçe ve davranış olarak ortaya koyulmadıkça rehberlik anlayışının oluşması da beklenemez. Bu yüzden davranışlara yansıtılarak doyurucu hale getirilmelidir (Korkut 1997).

Bütün bu ilkeler rehberliğin temelini oluşturur. Kişinin sahip olduğu rehberlik anlayışının yeterli bir düzeye çıkması doğrudan doğruya rehberliğin ilkelerini ve bu

ilkelerle ilgili kavramları anlamaya bağlıdır. Bundan dolayıdır ki öncelikle rehberlik anlayışının temelinde yatan ilke ve kavramların kazanılması gerekmektedir. Bu ilke ve kavramları anlayan ve benimseyen kişilerin yeterli bir rehberlik anlayışına sahip oldukları düşünülmektedir. Ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında bu ilke ve kavramlara uygun davranıldığı takdirde yapılan çalışmalardan yüksek düzeyde başarılı sonuçlar almak mümkündür.

Rehberlik hizmetlerinin etkin şekilde yürütülmesi için rehberlik temel ilke ve kavramlarının bilinmesi ve bunların davranış olarak gösterilmesi gerekmektedir. Rehberlik hizmetleri, giderek artan bir önem kazanmakta ve artık eğitim sistemi içerisinde bütün okul kademelerinde ağırlıklı olarak üzerinde durulmaya çalışılmaktadır. Böylece, kendisini tanıyabilen, kendi başına kararlar verebilen, kendisine yetebilen, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilen, gizil güçlerinin farkında olabilen ve çevresindeki olanakları görebilen daha demokratik bireyler ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Bu çerçeveden bakıldığında rehberlik hizmetleri ile yakından ilgisi olan yönetici, uzman ve öğretmenlerin yeterli ve ortak bir rehberlik anlayışına sahip bulunmaları psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarındaki başarıyı artıracığı bilinmektedir. Etkili bir rehberlik çalışması yapmak okullardaki personelin bir ya da birkaçının çabasıyla değil bir ekip olarak çalışmakla mümkün olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında rehberlik hizmetlerine yönetici, uzman ve öğretmenlerin etkin bir şekilde katılmaları gerekmektedir (Muro and Kottman 1995; Shertzer and Stone 1971). Rehberlik hizmetleriyle ilgili olarak bugün okullarda yaşanan yönetici, uzman ve öğretmenler arasındaki çatışmaların nedenlerinden bir tanesi de rehberlik temel ilke ve kavramlarının yeterince anlaşılabilmesi ve uygun bir rehberlik anlayışının bulunmamasıdır. Bu nedenle rehberlik hizmetlerinin niteliğinin artmasında çok büyük öneme sahip olan uzman kişilerin yanında öğretmenlerin ve yöneticilerinde rehberlik anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Böylece öğrencilere götürülen hizmetin niteliği artırılabilir ve daha sağlıklı bireylerin yetişmesi sağlanabilir (Korkut 1997).

Görüldüğü gibi öğrencilere götürülecek rehberlik hizmetlerinin niteliğinin artması ve daha sağlıklı bireylerin yetişmesi, rehberlik uygulamalarında takım çalışmasını gerektirmektedir (Shertzer and Stone 1971; Van Hoose et all. 1973; Shaw 1973; Thompson 1992). Bu nedenle rehberlik uygulamalarına okul müdürleri, öğretmenler ve okuldaki diğer personelin de katılmaları gerekmektedir. Bu katılımın sağlanmasının yollarından birisi de öncelikle uzman kişilerin çabalarıyla ve okul personelinin rehberliği doğru şekilde anlamalarıyla mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin rehberlik uygulamalarında rol almaları kuşkusuz onların rehberlik uygulamalarında ne gibi görev ve sorumlulukları olabileceğini akla getirmektedir. Shertzer ve Stone (1971), öğretmenlerin rehberlik uygulamalarında ne gibi sorumlulukları olabileceğini ana çizgileriyle açıklamışlardır. Öğretmenler her bir öğrenciyi tanımalı ve onları oldukları gibi kabul etmeli, okulda rehberlik uygulamalarının önemli olduğunu kavramalı ve her bir öğrencinin farklı bir potansiyeli olduğunu bilmelidirler. Ayrıca öğrencilerin geçmiş yaşamlarını, yeteneklerini ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmaları, öğrencileri gözlem yoluyla inceleyerek rehberlik kayıtları tutmaya yardımcı olmaları, etkili çalışma alışkanlıkları kazanmaları için öğrencilere yardım etmeleri ve öğrencilerin eğitimsel ve mesleki planlamalarına katkıda bulunmaları gerektiğini vurgulayarak öğretmenlerin rehberlik uygulamalarının etkinliğini artırmak için değişik yollar bulmaları gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Buna ilave olarak, herhangi bir rehberlik uygulamasının başarılı ya da başarısız olmasının öğretmen ve rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) işbirliğine, girişimciliklerine ve becerilerine bağlı olduğunu ifade etmektedirler.

## 2. İlgili Araştırmalar

Liselerdeki yönetici, danışman, öğretmen ve öğrencilerin, danışmanların rollerine ilişkin algılarını inceleyen Stiller ve Gannon (1968), bu grupların danışmanların rollerine ilişkin ortak bir algıya sahip olduklarını bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre özellikle öğretmenler, danışmanların eğitim ortamını kolaylaştırıcı bir rolünün olduğunu vurgulayarak okuldaki rolünün öğretmen ve yöneticilerden ayrı ama onlarınkini destekleyici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Stiller ve Gannon'un bu bulguları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili

kişilerin ortak bir anlayışa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Warren, Higgins ve Hatcher (1982)'in 1972 ve 1980 yılları arasında yaptıkları sekiz yıllık izleme araştırmasında öğretmenlerin, danışmanın rollerine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre 1972 yılında öğretmenlerin % 23'ü danışmanların yeterli düzeyde eğitim gördüklerini ifade ederlerken bir başka ifadeyle danışmanları mesleki performans yönünden yeterli bulurken bu oran 1980 yılında % 61'e çıkmıştır. "Danışmanın görevi disiplini sağlamaktır" ifadesine 1972 de öğretmenlerin % 15'i olumlu yanıt verirken bu oran 1980 de % 4'e düşmüştür. Araştırma sonuçlarına göre danışmanı bir müdür yardımcısı olarak gören öğretmenlerin oranı 1972'de % 19 iken 1980'de % 11 olarak bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmenlerin % 89'u danışmanların bir müdür yardımcısı oldukları görüşüne katılmamışlardır. Araştırmacılar bu çalışma sonunda öğretmenlerin danışmanların rollerine ilişkin algılarında olumlu gelişmeler olduğu sonucuna varmışlardır.

Danışmanlar ve müdürler tarafından algılanan danışman rollerinin incelendiği araştırmada (Bonabrake ve Borgers 1984), danışman ve müdürlerin danışman rollerine ilişkin sıralamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Danışma yapma, müşavirlik yapma, koordinasyon ve problem alanları alt ölçeklerinde de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer taraftan danışman ve müdürlerin danışmanların görevlerine ilişkin algıları arasında yemekhanenin denetimi, araştırma yürütme, program yapma ve disiplin ile ilgili görevlerde anlamlı bir fark bulunmuştur. Danışmanlar özellikle disiplin ile ilgili görevlerde bulunmanın sakıncalarını vurgulamışlardır. Bu bulguların ışığı altında danışmanlar ve müdürlerin danışmanların görevlerine ilişkin kabul edilebilir algılarının bir benzerlik içinde olduğu ve bunun da oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Helms ve İbrahim (1985)'in yaptığı araştırmada danışman ve ana-babanın danışmanların rol ve işlevlerine ilişkin beklentileri karşılaştırılmış ve genel olarak beklentiler konusunda ana-babaların ve danışmanların algılarının uyum içinde olduğu bulunmuştur. Ancak ana-babalar danışmanı daha çok çocuklarının sorunlarını çözmeye yardımcı olduklarını belirtirlerken, danışmanlar, kendi rol ve işlevleri daha

çok öğrencilerin kendilerini tanıma ve kendi sorunlarına çözüm yolları bulmada alternatifler sunma olarak ifade etmişlerdir.

Göreve yeni başlayacak danışmanlar üzerinde danışmanların rollerinin neler olduğuna ilişkin yapılan araştırmada (Natthas 1987) danışman rollerinin; danışman-danışman ilişkisi, öğrenci velilerine bilgiler verme, psikolojik eğitim, test uygulama, aile-danışman ve öğretmen-danışman ilişkisi olarak tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Taşra ve şehirdeki danışmanlar karşılaştırıldığında ise öğrenme deneyimleri ve yaşla ilgili olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Şehir danışmanlarının öğrenme deneyimleri açısından taşra danışmanlarına oranla daha fazla uygulamalarda buldukları ve rehberlik ilke ve anlayışına daha fazla yaklaştıkları sonucu elde edilmiştir. Taşra ve şehirdeki danışmanlar ayrı ayrı ele alındığında ise yaş ilerledikçe daha fazla deneyim kazandıkları ve psikolojik danışma ve rehberlik algılarının artmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mau ve Jepsen (1988) tarafından Çinli ve Amerikalı öğrencilerin danışmanlar ve danışma süreciyle ilgili tutumları incelenmiş ve tutumlarının farklı olduğu bulunmuştur. Amerikalı öğrenciler danışmanı yardım edici ve yol gösterici olarak tanımlarlarken Çinli öğrenciler problemlerine çözüm bulucu olarak tanımlamışlar ve danışma sürecini problemlerine çözüm bulunan bir yer olarak nitelemişlerdir. Ayrıca Amerikalı öğrenciler danışmanı daha çok, bir dinleyici (% 77), arkadaş (% 57), ve uzman (% 50) olarak algıladıkları, Çinli öğrenciler arkadaş (%73), uzman (%61) ve dinleyici (%31) olarak algılamışlardır. Buna ilave olarak Çinli öğrencilerin Amerikalı öğrencilere göre sorunlarına çözüm bulmada danışmanları uzman olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürleri ve okul danışmanları arasında danışman rollerine ilişkin yapılan araştırmada (Stickel 1990) müdürlerin görüşleri alınarak öncelikle okul danışmanlarının rollerinin ne olabileceği daha sonra da okullarındaki tipik uygulamaların neler olduğu araştırılmıştır. Müdürlerin çoğu okul danışmanlarının rollerini (engelleme, arabuluculuk, bireyin gelişimini kolaylaştırma, programlar hazırlama gibi) belirtmelerine rağmen okullarındaki tipik uygulamalarda okul

danışmanlarına farklı görevler yükledikleri (yönetime yardım, kayıt, devam, disiplin işleri) sonucu elde edilmiştir. Daha açık bir ifadeyle danışmanların ideal rolleri ile okullarındaki uygulamalar arasında çelişkiler bulunmaktadır. Müdürlerin okul danışmanlarının rollerini nasıl algıladıklarına ilişkin danışman algıları araştırılmış ve danışmanlar, müdürleri danışman rollerini tanımlama açısından yetersiz bulmuşlardır. Bunun sebebinin de okul müdürlerinin okul danışmanlarının rol ve görevleri hakkında yeterli düzeyde rehberlik anlayışına sahip olmamalarından kaynaklanmış olabilir.

Okul danışmanlarının rol çatışması (birbiri ile uyumsuz beklentilerle karşılaşma) yaşayıp yaşamadığının araştırıldığı çalışmada (Coll and Freeman 1997) ilkokul ve orta okul danışmanları karşılaştırılmıştır. Her iki grupta rol çatışmasını yaşadıklarını ve bununla başetmede çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak araştırmaya göre ilkokul danışmanları ortaokul danışmanlarına göre daha fazla rol çatışması yaşadıkları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre ilkokul yöneticilerinin danışmanlarından danışmana uygun olmayan rol ve işlevler beklemiş olabilecekleri ve rehberlik anlayışına tam olarak hakim olmadıkları söylenebilir.

Gibson (1990), yaptığı araştırmada öğretmenlerin 1965 ve 1986 yıllarındaki yüksekokul ve danışma programları hakkındaki görüşlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin okul danışma ve rehberlik programlarının okulun eğitim ve öğretim programına olumlu katkıda bulunduğu yönündeki inançlarının devam ettiği bulunmuştur. Öğretmenlerin danışmanların okulun öğretim kadrosuyla birlikte ele alınması gerektiği görüşünde oldukları, sınıf öğretmenine mesleki bilgi sunmasını, öğrencilere eğitsel planlar yapmada yardımcı olmalarını istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul rehberlik personelinin sorumlulukları konusunda 1965 ve 1986 yıllarındaki görüşleri karşılaştırıldığında ise her iki yılda yapılan çalışmada da bireysel danışma birinci sırada, mesleki bilgi verme ikinci sırada ve test uygulama ise üçüncü sırada yer almıştır. Disiplin ile ilgili görüşlerde bir azalma olmuş ve 1965 yılındaki araştırmada altıncı sırada olan disiplinin 1986 yılındaki araştırmada sekizinci sırada yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Rehberlik ve psikolojik danışma programları üzerinde okul danışmanlarının algılarını inceleyen Maluwa-Banda (1998) danışmanların rollerinin ve problemlerinin neler olduğunu tanımlamalarını istemiştir. Araştırmada danışmanlar, okul yöneticilerinin rehberlik temel ilke ve kavramlarını tam kavrayamadıkları ve bu nedenle kendilerinden farklı roller beklediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca danışmanlar kendi rollerine ilişkin ise öğrenciye yardım etme, öğrencinin gelişimine katkıda bulunma, okulun rehberlik programını hazırlama ve geliştirme, eğitsel ve mesleki planlar yapma gibi rolleri tanımlamışlardır. Araştırmaya göre rehberlik ve psikolojik danışma alanında ülkemizde yaşanan sorunlara benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buradan danışmanlar kendi rol ve fonksiyonlarını tanımlarken rehberlik ilke ve kavramlarıyla uyuşan roller belirtmelerine rağmen okul yöneticileri rol ve fonksiyonlar konusunda hazır hele gelmedikleri sonucu çıkarılabilir.

Rehberlik anlayışı üzerinde ülkemizde ilk kez Kepçeoğlu (1975) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Orta dereceli okullardaki rehberlik anlayışını konu alan bu araştırmada orta dereceli okullarda görev yapan müdür, rehberlik uzmanı, sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerin sahip oldukları rehberlik anlayışları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre daha önceden belirlenen ölçütler bakımından bu personelin rehberlik anlayışlarının genellikle yetersiz olduğu ve personel arasında önemli rehberlik anlayışı farkı bulunduğu elde edilmiştir. Araştırmacı orta dereceli okullarda görev yapan personelin uygulamalarda başarılı olmak için yeterli rehberlik anlayışına sahip olmadıkları sonucuna varmıştır.

Gültekin (1984), rehberlik uzmanı bulunan orta dereceli okullarda görevli sınıf rehber öğretmenlerinin, sınıf rehber öğretmenliği ve rehberlik görev algılarını incelemiş ve rehberlik uzmanı bulunan orta dereceli okullardaki sınıf öğretmenlerinin görev algıları yeterli bulunmamış, ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği görev algılarının cinsiyet, meslek tecrübesi, bitirilen okul, branş ve hizmet içi eğitime katılma gibi değişkenler açısından genel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Bir diğer araştırmada (Pişkin 1989) orta dereceli okullarda görevli yönetici,

öğretmen ve danışmanların, danışmanların görevlerine ilişkin “ideal algıları” ile “gerçek algıları” karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda danışmanların görevlerini ideal bir biçimde yerine getirmelerini engelleyen nedenlere ilişkin görüşler incelenmiştir. Araştırma sonucunda orta dereceli okullarda görev yapan danışman, yönetici ve öğretmenlerin danışmanların görevlerine ilişkin ideal algılarının genelde yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar puanlar açısından incelendiğinde ise en yüksek ortalama puanı danışmanların aldığı en düşük puanın ise öğretmenlere ait olduğu sonucu elde edilmiştir. Danışmanların görevlerini ideal biçimde yerine getirmelerini engelleyen nedenlerin neler olduğu konusunda gruplar, danışmanların mesleki hazırlıklarının ve yetişmelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca danışmanlar yöneticilerin kendi görev ve sorumluluklarını açık bir şekilde bilmediklerini, yönetici ve öğretmenlerin rehberlik çalışmalarını yeterince desteklemediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara ek olarak okul personelinin danışmanlarla işbirliğine uzak kaldıkları, okul rehberlik hizmetlerinde kullanılan ölçme araçlarının yetersizliği ve danışman başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı gibi görüşler de bildirmişlerdir.

Liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerini inceleyen Özdemir (1991), eğitim formasyonu veren okullardan mezun olan öğretmenlerin, vermeyen okullardan mezun olan öğretmenlerden; meslek dersleri ve felsefe grubu öğretmenlerin, diğer branş öğretmenlerinden; hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimlerinde rehberlik dersi alan öğretmenlerin, almayanlardan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin önemli düzeyde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Kaya (1994)'nın yaptığı araştırmada ise Türk Milli Eğitim Sistemi'nde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili karar ve uygulamalara yön verici konumda bulunan TTK üyeleri, TTK eğitim uzmanları, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü uzmanları ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili uygulamalardan sorumlu üst düzey yöneticiler olan Milli Eğitim Müdürleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Başkanları ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin yüksek düzeyde psikolojik danışma ve rehberlik anlayışına

şahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışlarının, Milli Eğitim Müdürleri ve Araştırma Merkezi Başkanlarının anlayışlarından daha yüksek olduğu, Milli eğitim Müdürleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezi Başkanları arasında psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı açısından anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre okullardaki yönetici ve öğretmenlerin danışmanların rol ve işlevlerine ilişkin görüşlerinde PDR hizmetleriyle uyuşmayan sonuçlar elde edilmiştir. Verilen araştırmalarda özellikle okul yöneticilerinin danışmanlara yönetime yardım etme, disiplin işleriyle ilgilenme gibi roller yükledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ise okul yöneticilerinin aksine danışmanlara, öğrencinin gelişimine katkıda bulunma ve okul rehberlik programı hazırlama gibi PDR anlayışına uygun rol ve işlevler yüklemiştir. Kısaca belirtmek gerekirse okul yöneticileri, öğretmenler ve danışmanlar arasında görüş ayrılıkları olduğu ve bunun da PDR hizmetlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

## **B – Kendini Ayarlama İle İlgili Kuramsal Bilgiler ve Araştırmalar**

Bu başlık altında kendini ayarlama ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilerek yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar değinilmiştir.

### **1. Kuramsal Bilgiler**

İnsanların zaman zaman günlük yaşamlarında, karşısındaki kişilere göre davranışlarının ya da benliklerinin farklı bir yönünü göstermek zorunda kaldıkları zamanlar olmaktadır. Daha doğrusu kişinin çevresinde etkileşime girdiği kişiler farklılaştıkça, onu farklı olarak algıladıkları için ondan farklı davranışlar beklemektedirler.

Geleneksel davranışlar sergileyen toplumlarda bireyin içinde bulunduğu ortamlar ve etkileşimde bulunduğu insanlar hem sınırlıdır hem de belirlidir. Bu ortamlar ve etkileşimde bulunduğu insanlar da birbirlerinden çok farklı değillerdir.

Geleneksel davranışlar sergileyen toplumlarda hangi kişiye karşı nasıl davranılacağı da açık biçimde belirlenmiştir. Öte yandan çağdaş toplumlarda, bireyin içine girdiği ortamlar ve etkileşimde bulunduğu kişiler hem sayı olarak fazladır hem de birbirlerinden farklıdır. Ayrıca kişinin içine girdiği bu ortamların yapıları ve kişilerin davranışları olaylara ve içinde buldukları ortama göre her an değişebilmektedir (Tolan 1985).

İnsanlar günümüz toplumlarında hızlı değişmelere karşı kimi zaman dayanıklı olup uyum gösterebilmekte, kimi zaman ise çok fazla direnemeyip uyumsuzluk göstererek toplumdan kopmaktadırlar. Kişinin hızlı değişikliklere uyum gösterebilmesi; bunları gerçekten özümseyebilmesine, yeni olaylarla geçmiş arasında bir ilişki kurabilmesine ve yaşamının denetimini elinde tutabilmesine bağlıdır. Toplumdaki hızlı değişme, insanları doğruyu yanlıştan ayırdetmeye ya da uygun davranışları sergilemeye fırsat vermeden karar vermeye zorlamaktadır. Dolayısıyla davranışlar çoğu zaman geleceğe yönelik bir planlamanın parçası olmaktan çok o anda beklenmedik bir biçimde karşılaşılan durumlara gösterilen anlık tepkilerden ileri gidememektedir. Bu yüzden kişilerarası ilişkilerde, incinmek ya da karşısındakini incitmek daha kolay hale gelmiştir.

Bütün bunların sonucu olarak kişilerin davranışlarının altında yatan benlik kavramı önem kazanmış ve sosyal psikolojisinin, kişilik psikolojisinin ve gelişim psikolojisinin ortak araştırma konusu haline gelmiştir. Bu araştırmalar sonucunda da benliği araştırmaya yönelik birçok kavram ortaya çıkarak benlik açıklanmaya çalışılmıştır. Benlikle ilgili ortaya çıkan kavramlardan bir tanesi de “kendini ayarlama” (self-monitoring) dır. Kendini ayarlama kavramı ilk kez Snyder (1972; Akt: Bacanlı 1997)’ ın hazırladığı doktora teziyle ortaya çıkmış ve “Anlatımcı Davranışın Kendini Ayarlaması” (1974) adlı makalesiyle gündeme gelmiş ve daha sonraki yıllarda da bir çok araştırmaya konu olmuştur.

KA, bireylerin bir çok benliklerinin olabileceği ve çeşitli durumlarda farklı benlikler ortaya koyabileceğini vurgulayan benlik kuramları sınıfına girmektedir (Bacanlı 1997). Benlik görüşlerinin temelinde ise bireylerin başkalarında bıraktıkları

izlenimleri özenle yönlendirme ve başkalarının kendileri hakkındaki duygu ve düşüncelerini aktif bir şekilde etkilemeye çalışma fikri yer almaktadır (Briggs ve Cheek 1986). Benlik kuramları içerisinde tartışılan konulardan bir tanesi de bireylerin bir çok benliğe sahip oldukları ve bunu farklı durum ve zamanlarda ortaya koyabildikleri düşüncesidir. İşte bu noktada kendini ayarlama kuramı bazı kişilerin bir çok benliğe sahip olduklarını kabul etmiş ve davranış planında bu kişileri ortaya çıkarma olanağı sunmuştur.

Bireyler birbirleriyle olan ilişkileri sırasında başkalarının kendileri hakkında edindikleri izlenimleri, tutumları ve etkileri denetlemek için ne kadar çaba harcadıkları ve bireyin böyle stratejik tutumlarının kişilerarası ilişkilerde ne derece ve neden önemli olduğu gibi sorular KA süreci konusunda kuram ve araştırmaların merkezini oluşturmaktadır. KA'nın merkezinde bireyin dışa yansıyan davranışlarını ve sözel ifadelerini kontrol edebileceği tezi yatmaktadır. KA süreçleri, bireyin dünya görüşünü, sosyal ortam ve durumlardaki davranışlarını ve diğer kişilerle ilişkilerini etkilemektedir (Snyder 1982).

Bireylerin başkalarıyla düzenli ve tutarlı bir şekilde sosyal etkileşime girebilmeleri ve bu etkileşimi devam ettirebilmeleri için hem kendilerini ortaya koyuşlarını düzenlemeleri hem de karşısındaki kişilerin kendilerini ortaya koyuşlarını doğru bir şekilde anlamaları ve yorumlamaları gerekir (Bacanlı 1997). Snyder (1974)'a göre bireylerin KA'ya sahip oluşları ve bunu uygun durum ve ortamlarda kullanmaları açısından bireysel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifade ile bazı kişiler kendini ortaya koyuşlarını düzenleme ve duruma uydurma becerisine sahipken bazı kişiler bu beceri yönünden yetersizdirler ve kendini ortaya koyma davranışlarını duruma ve ortama uydurma gibi bir çabaları olmamaktadır. Snyder (1974)'ın bu noktada vurguladığı kendini ayarlama kavramının beş amacı vardır ve bireyler bu amaçlara ulaşabilmek için kendini ayarlamayı kullanmaktadırlar. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir:

1. Kişinin içinde yaşadığı gerçek duygusal durumunu karşısındakilere daha yoğun yaşıyormuş gibi iletmesi,

2. Yaşantısıyla ilgisi olmayan bir durumu ya da yaşamadığı halde o duygusal durumu yaşıyormuş gibi karşısındakilere iletmesi,
3. Hoşlanmadığı ya da ortama uygun olmayan duygusal durumu, kendi hoşlandığı ve ortama uyacak şekilde saklaması ve tepkisiz görünmesi,
4. İçinde bulunduğu ortama uygun olmayan bir duygusal durumu gizleyerek uygun bir durum yaşıyormuş gibi görünmesi,
5. Kişinin hiçbir duygusal tepkide bulunmayacağı durumlarda tepkide bulunmamanın uygun olmayacağını fark ederek bazı duygular yaşıyormuş gibi gözükmesi.

Yukarıda sıralanan amaçlar bazı kişilerde bir strateji olarak algılanabilmekte ve bu kişiler “kendini ayarlaması yüksek” (KAY) bireyler olarak tanımlanmaktadır. “kendini ayarlaması düşük” (KAD) bireyler ise bu beceriyi pek fazla kullanmayan kişiler olarak belirtilmektedir (Snyder 1974).

KAY bireyler “bu duygusal durum benden kim olmamı bekliyor ve ben nasıl o kişi olabilirim” sorusuna cevap vermeye çalışırken, KAD bireyler “ben kimim ve bu durumda ben nasıl kendim olabilirim” sorusuna cevap vermeye çalışmaktadırlar. KAY bireyler kendi davranışlarını dikkatle denetleyerek kendilerini ortaya koyma şekillerine özel bir önem verirler. KAD bireyler ise oldukları gibi davranma ve hissettikleri gibi yaşama amacıyla oldukları için bu tür davranışlara önem vermemektedirler.

KA kuramına göre KAY bireyler, ortamın ya da etkileşimde buldukları kişilerin istediği biçimde davranmaya eğilimli kişilerdir. KAD bireyler ise ortamın gerektirdiği gibi değil daha çok kendi içlerinden geldiği gibi ve kendi istedikleri gibi davranma eğilimi gösteren kişilerdir. Buna göre KAD bireylerin tutum ve davranışları arasındaki uyumun KAY bireylere oranla daha fazla olması beklenir. Bu konuda Snyder ve Monson (1975)’un yaptığı araştırmada yukarıda belirtilere uygun sonuçlar elde edilmiştir. KAY bireylerin ortama uyum davranışları, akran grubuyla beraber olup olmamalarına bağlı değişiklikler gösterirken, KAD bireylerde ise böyle bir değişimin KAY bireylere oranla daha az olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre

KAY bireylerin toplumsal davranışlarının ortamın özelliklerinden, KAD bireylerin davranışlarının ise kişilik özelliklerinden ve kişisel eğilimlerinden daha iyi anlaşılabilceği ifade edilebilir.

## **2. İlgili Araştırmalar**

KA üzerinde yurt dışında bir çok araştırma yapılmış olmasına rağmen yurt içinde yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır. KAY ve KAD bireylerin özellikleri üzerinde yapılan bir araştırmada, KAY bireylerin tutumlarıyla davranışları arasındaki tutarlılığa fazla önem vermedikleri ve davranışları gruba ve duruma göre değişiklik gösterdiği vurgulanmaktadır (Dabbs ve diğ. 1980). KAD bireylerin ise tutum ve davranışları arasında tutarlılık olduğu ve içinde buldukları gruba aldırmeden tutumlarını davranışa dönüştürerek oldukları gibi davrandıkları belirtilmektedir. Kişilerarası ilişkilerde ise KAY bireylerin KAD bireylere oranla başkalarıyla ilişkiye girerken, daha önce konuşmaya başlama ve daha uzun süreli konuşma eğilimi gösterdikleri vurgulanmaktadır. KAY bireyler nispeten dışa dönük ve planlı, kararlı ve düzenli bir hayat tarzını kabul eden kişiler, KAD bireyler ise nispeten içedönük ve kendiliğinden bir hayat tarzını benimseyen kişilerdir. Snyder ve Cantor (1980)' un araştırmasında ise KAY bireylerin özellikle, başkaları hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri ve bilgi sahibi oldukları kişilerle ilişkiye girmek istedikleri ifade edilmiştir. KAD bireylerin ise kendi kişilik özellikleri, tutumları, huyları ve yetenekleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve ilişkilerini bunlar çerçevesinde gerçekleştirdikleri belirtilmektedir.

### **a) KA ve Karşı Cinsle İlişkiler**

Bu kısımda KA ve karşı cinsle ilişkiler konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bunların ilkinde KA ve karşı cinsle birlikte olma arasındaki ilişkiler Snyder ve Simpson (1984) tarafından kapsamlı bir çalışmada dört araştırma ile incelenmiştir. Birinci ve ikinci incelemelerde karşı cinsle birlikte olma ve eşlerle yakınlık biçimini değiştirme ve diğer eşlerle yeni bir birliktelik başlatma yönündeki isteklilik araştırılmıştır. KAY bireyler mevcut ilişkilerini, alternatif eşler

doğrultusunda sona erdirme konusunda istekli iken, KAD bireyler isteksiz bulunmuştur. Birden fazla karşı cinsle beraber olma konusunda KAY bireyler KAD bireylere göre bir yıl içerisinde çok fazla sayıda eşle beraber olduklarını bildirmişlerdir. Üçüncü araştırmada ise KAD bireyler mevcut eşleriyle mevcut ilişkilerini daha uzun süre yürüttükleri bildirilmiştir. Son araştırmada karşı cinsle beraber olmada samimiyetin (cinsel birlikteliğin) artması incelenmiş, ilişkinin süreci ve samimiyetin düzeyi arasındaki bağlantının KAD bireylerde KAY bireylere oranla daha fazla olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre KAY bireyler KAD bireylere göre karşı cinsle birlikte olma konusunda “kesin söz vermemeyi” benimserlerken KAD bireyler “kesin söz vermeyi” benimsemektedirler. Daha anlaşılır bir ifadeyle KAY bireyler KAD bireylere göre daha fazla eşle beraber olma konusunda istekli, beraber oldukları kişilerle ilişkilerinin süresi kısa ve bir eşle samimiyet kurma konusunda daha az duyarlı oldukları bulunmuştur.

Snyder, Gangestad ve Simpson (1983)’in yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuş ve buna ek olarak KAY bireyler evliliği “etkinlik merkezli”, KAD bireyler ise “eş merkezli” olarak görmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca KAD bireylerin evlilik ilişkisinde hem evlilik olgusuna hem de eşe daha fazla bağlılık göstermekte oldukları belirtilmektedir.

Snyder, Simpson ve Gangestad (1986)’ın yaptıkları diğer bir araştırmada ise Snyder ve Simpson (1984)’ın yaptığı araştırmaya paralel bulgular bulunmuştur. Araştırmaya göre KAY bireylerin cinsel ilişki için eşe duygusal olarak bağlanmaya istekli olmadıkları, KAD bireylerin ise KAY bireylerin aksine eşe duygusal olarak yakın olmaya istekli oldukları ve bunu bir koşul olarak gördüklerini ifade ettikleri belirtilmektedir. Aynı şekilde KAY bireyler daha çok eşle ilişki kurduklarını ve sonraki beş yılda da değişik partnerlerle ilişki kuracaklarını ifade etmişler. Öte yandan KAD bireyler ise duygusal olarak bağlanmadıkları biriyle cinsel ilişki kurmaya isteksiz olduklarını ve bunu yapmaktan da mutsuz olacaklarını vurgulamışlardır.

Simpson ve arkadaşları (1993) cinsel tutum ve davranışlar açısından KAY ve KAD bireyleri karşılaştırmışlar ve KAY bireylerin cinsel tutum ve davranışlarda daha az kısıtlamayı istediklerini bulmuşlardır. Daha açık bir ifadeyle sevgilileriyle ilişkiye girmeden önce daha az yakınlık ve bağımlılık istemektedirler. KAD bireyler ise bunun tam tersini istemektedirler. Ayrıca bir diğer bulgu da KAY bireylerin karşı cinsle buluştuklarında sözel olmayan (dokunma, vücut hareketleri, yakınlık gibi) davranışları daha fazla kullandıklarıdır.

Görüldüğü gibi KAY bireyler karşı cinsle ilişkilerinde mevcut ilişkilerine alternatif eş bulma konusunda istekli ve birden çok eşle beraber olmalarına rağmen ilişkilerinin süresi kısa ve evliliği etkinlik merkezli olarak kabul ettikleri göze çarpmaktadır. KAD bireyler ise karşı cinsle ilişkilerinde mevcut ilişkilerine alternatif eş bulma konusunda isteksiz ve tek eşle beraber olmaya eğilimli, ilişkilerinin süresi daha uzun ve evliliği eş merkezli olarak kabul ettikleri anlaşılmaktadır.

#### **b) KA ve İletişim Becerileri**

Bu başlık altında KA ve iletişim becerileri konusunda yapılan araştırmalara değinilmiştir. KAY ve KAD bireylerin empatik anlayış ve empatiyi ifade etmeleri yönünden yapılan bir araştırmada (Mill 1984), KAD bireylerin mi yoksa KAY bireylerin mi daha iyi psikolojik danışman olabileceği araştırılmış ve KAY bireylerin başkalarının duygularını daha iyi anlayabilmekte olduğu, KAD bireylerin ise empatik tepkide bulunmada daha iyi olduğu ve buradan da her iki grubun da danışman olabileceği sonucuna varılmıştır. Çünkü iyi bir danışmandan hem iyi bir empatik anlayışa sahip olması hem de empatiyi ifade etmesi beklenir. Bu nedenle her iki bireye de sahip olduğu bu beceriden en yararlı bir şekilde nasıl faydalanabileceğinin öğretilmesinin daha gerçekçi olabileceği belirtilmektedir.

Leck ve Simpson (1999)'ın yaptığı araştırmada KAY bireylerin sözel davranışları sözel olmayan davranışlarına göre daha doğru yargılar içerdiği ve duyguların gösterilmesinde veya karşısındaki kişiye aktarılmasında daha tutarlı

oldukları vurgulanmaktadır. Ayrıca yine aynı araştırmaya göre davranışlar videoya kaydedilip daha sonra incelendiğinde KAY bireyler KAD bireylere göre sözel ifadeleri daha düzgün, daha arkadaş canlısı, daha dışa dönük ama bunların aksine KAD bireylere göre daha az endişeli, daha az kızgın ve daha az sinirli oldukları gözlenmiştir.

Araştırmalara bakıldığında KAY bireylerin iletişim becerileri yönünden empatik anlayışa sahip oldukları, duyguların karşısındaki kişiye gösterilmesinde daha tutarlı ve ilişkilerinde daha sıcak, sempatik ve daha dışa dönük bireyler oldukları anlaşılmaktadır. Öte yandan KAD bireyler ise empatik tepkide bulunmada daha başarılı oldukları göze çarpmaktadır.

### **c) KA ile İlgili Deneysel Çalışmalar**

Bu kısımda KA ile ilgili deneysel çalışmalara yer verilmiştir. Bunların ilkinde Dunlap ve arkadaşları (1995) tarafından, kendini ayarlama programı (self-monitoring package) oluşturulmuş ve bu programda öğrencilerin kendini ayarlama becerilerini algılamaları artırılarak yıkıcı ve olumsuz davranışların azaltılabileceği hedeflenmiştir. Bu programla yaşları on ve on bir olan iki öğrencinin olumlu ve yıkıcı davranışları incelenmiştir ve programın olumlu davranışları artırmada ve yıkıcı davranışları azaltmada etkili olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu programın, öğrencilerin duygusal ve davranışsal çabalarını desteklemede etkili olduğu görülmüştür.

KA ve kendi farkındalığının kontrolü üzerine Webb ve arkadaşları (1989) tarafından yapılan araştırmada dört ayrı deney üzerinde çalışılmıştır. Bu araştırmada kişinin farkındalığının artırılmasıyla ilgili olarak bir dizi bilgi verilmiş ve bu bilgiler sonucunda farkındalığın artıp artmadığı incelenmiştir. İlk iki deneyde toplum içinde kendi farkındalığının kontrolüne yönelik olarak KAY bireylerin davranışının KAD bireylerin davranışına oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Daha açıkçası KAY bireyler KAD bireylere oranla toplum içerisinde kendi farkındalıklarının kontrolünü daha iyi sağlayabilmektedirler. Diğer iki deneyde ise kişinin kendi bakış açısında kendi farkındalığının kontrolü konusunda KAD bireylerin KAY bireylere göre daha

uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle KAD bireyler bağımlı değişken kendini algılama olarak ele alındığında, kendi farkındalığının kontrolünde daha uyumlu oldukları sonucu bulunmuştur.

Sonuç olarak KA deneysel çalışmalarla değiştirilebilmektedir. Daha açık bir ifadeyle araştırmalara göre KA değiştirilebilir özellikler göstermektedir. Böylece KA becerilerini düşük olarak algılayan bireylerin bu algılamaları yükseltilebilir.

#### **d) KA ve Öğretmenler**

Bu kısımda KA ve öğretmenlerle yapılan araştırmalara değinilmiştir. Bu araştırmalardan Larkin (1987)'in yaptığı araştırmada KAY ve KAD öğretmenlerden hangilerinin daha iyi öğretmen olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre KAY öğretmenlerin sınıf ortamında ders verirken konularını öğrencilerine göre daha iyi uyarlayabilecekleri ifade edilerek, KAY öğretmenlerin daha iyi öğretmen olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ündal (1996)'ın kendini ayarlama becerisinin Holland'ın mesleki kişilik tiplerine göre çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında Holland'ın mesleki kişilik tiplerine göre seçilmiş ve içlerinde öğretmenlerin de (sosyal tip) yer aldığı meslek grubu mensuplarının, kendini ayarlama düzeylerinin farklı olduğu bulunmuş ve girişimci tip ile artistik tiplerin kendini ayarlama düzeylerinin yüksek geleneksel tipin ise düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı araştırmada girişimci tip meslek mensuplarının yaşla ilişkisi belirtilerek 35 yaşın altındaki kişilerin kendini ayarlama düzeylerinin 36 ve yukarısı yaşlardaki bireyle oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ve erkek ya da kadın olmaları ile kendini ayarlama düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

### e) KA ve Diğer Kişilik Özellikleri

Bu başlık altında KA ve diğer kişilik özellikleriyle ilgili araştırmalar yer almıştır. Kendini kabul düzeyi düşük ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin denetim odağı algılamaları ile kendini ayarlamaları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada (Yazar 1996), kendini kabul ile KA arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve kendini kabul düzeyi yüksek bireylerin KAD, kendini kabul düzeyi düşük bireylerin ise KAY bireyler olduğu sonucuna varılmıştır. Denetim odağı algılamaları ile KA becerilerini algılamaları arasındaki ilişki yine anlamlı bulunmuş, içten denetimli bireylerin KA düzeyleri dıştan denetimli bireylere göre daha düşük olduğu elde edilmiştir. Ayrıca KA ile cinsiyet arasındaki ilişki anlamlı çıkmış ve kız öğrencilerin KA düzeyleri erkeklere göre yüksek bulunmuştur. KA ile sınıf düzeyi ve KA ile öğretim türü arasındaki ilişki ise anlamlı çıkmamıştır. KA ile bölüm türleri (sosyal bilimler, fen bilimleri ve yetenek alanı) arasındaki ilişkide ise sosyal bilimler öğrencilerinin KA düzeyleri fen bilimleri öğrencilerinin KA düzeyleri arasındaki ilişki anlamsız çıkmıştır. Öte yandan fen bilimleri öğrencilerinin KA düzeyleri yetenek alanları öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Yetenek alanları öğrencileri ile sosyal bilimler öğrencilerinin KA düzeyleri arasındaki ilişki yetenek alanları öğrencilerinin lehine yüksek çıkmıştır.

Oskay' ın (1998) “davranışı kontrol altına alma (kendini ayarlama) ile kimlik gelişimi arasındaki ilişki” adlı araştırmasında ideolojik kimlik alanında, kimlik arayışı ile kimlik kargaşası içerisinde bulunan öğrencilerin kendi davranışlarını yüksek derecede kontrol altına aldıkları sonucuna varılmıştır. Kişilerarası alanda ise sadece kimlik kargaşası statüsündeki öğrencilerin kendi davranışlarını yüksek derecede kontrol altına aldıkları sonucu bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre kesin kimlik kararlarını vermemiş bulunan statülerle ilgili olarak genelde beklenen sonuçlara ulaşılmış olmakla birlikte kesin kimlik kararlarını vermiş bulunan statülerde beklenen anlamlı sonuçlara ulaşılamamıştır.

Görüldüğü gibi KA ve diğer kişilik özellikleri ele alındığında kendini kabul düzeyi düşük bireyler KAY, kendini kabul düzeyi yüksek bireyler KAD ve dıştan denetimli bireyler KAY, içten denetimli bireyler ise KAD bireylerdir.

### **f) KA ve Diğer Özellikler**

Bu başlık altında KA ve diğer özelliklere ilişkin araştırmalara yer verilmiştir. Snyder ve arkadaşlarının (1988) yaptığı araştırmada, KA'nın psikolojik yapısı ile personel seçimi arasındaki ilişki iki deneysel çalışma ile incelenmiştir. Her iki deneysel çalışmada adayların özel bir iş için fiziksel görünüş ve kişilik özellikleri hakkında bilgi toplanmıştır. Birinci çalışmada adayların fiziksel çekicilikleri ve işe uygunluk özellikleri (yetenekleri, eğilimleri) hakkında toplanan bilgiler çeşitlilik göstermiştir. İkinci çalışmada ise adayların fiziksel görünüş ile kişilik özellikleri açısından işe uygunlukları çeşitlilik göstermiştir. Her iki araştırmada da KAY bireyler KAD bireylere göre fiziksel görünüşe ilişkin olarak daha çok bilgi verdikleri görülmüştür. Buna karşın KAD bireylerin kişilik özellikleri konusunda daha çok bilgi verdikleri görülmüştür. Buradan KAY bireylerin ortama göre fiziksel görünüşün daha önemli olduğu, KAD bireylerin ise fiziksel görünüşten çok kişilik özelliklerinin önemli olduğu üzerinde durdukları anlaşılmaktadır.

Kendini ayarlama ve arkadaş ilişkileri konusunda yapılan araştırmada ise (Altıntaş 1991) KAD bireylerin arkadaş olmayı istediği kişilerin, genellikle halihazırda arkadaşları olan kişiler olduğu bulunmuştur. KAY bireyler ise arkadaş seçerken kişilerden daha çok onların özelliklerinin, başka bir deyişle KA düzeyinin kendisinininki ile aynı olmasına dikkat etmeye ve özen göstermeye eğilimli oldukları sonucu bulunmuştur.

Bacanlı (1990)'nın yaptığı araştırmada ise KA ile sosyo ekonomik durum arasındaki ilişkiye bakılmış ve bireyin ailesinin ekonomik durumu yükseldikçe KAY birey olma olasılığının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. KA ile yerleşim birimi arasındaki ilişkide ise şehirde yetişen bireylerin KAY birey olma yönünde eğilimleri olduğu bulunmuştur.

Görüldüğü gibi KAY bireyler daha çok dışsal etkilerden KAD bireyler ise daha çok içsel etkilerden etkilenmektedirler.

Yukarıda bölümler halinde ele alınan araştırmalarda genelde kendini ayarlamamanın bir kişilik özelliği olduğu ve KAY ve KAD bireylerin özelliklerinden bahsedilmektedir. Bütün araştırmalarda, bu araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlere ilişkin çok fazla araştırma yapılmamıştır. Araştırmalarda özellikle KAY ve KAD bireylerin özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bütün bu özellikleri bir arada görebilmek için Tablo 1'de araştırmacı tarafından sözedilen bilgiler ve araştırmalara dayalı olarak yapılan KAY ve KAD bireylerin özelliklerine ilişkin bir karşılaştırma yer almaktadır.

TABLO 1

## KAY ve KAD Bireylerin Karşılaştırılması

KAY	KAD
Sosyal bir dünya kurarlar	Kişisel bir dünya kurarlar
Tutumları davranışlarıyla daha az tutarlıdır.	Tutumları ile davranışları daha fazla tutarlıdır
Başkalarının kendileri hakkında ne düşündüğü önemlidir	Başkalarını önemsemeden oldukları gibi davranma eğilimindedirler
Kendi imajlarını sosyal duruma göre uydurmaya çalışırlar	Duruma aldırmaksızın kendi imajlarını koruma eğilimindedirler
İlkelere önem vermezler	İlke sahibidirler, ilkelere önem verirler
Kişilerarası ilişkilerde insanlarla konuşurken sosyal ortamın özelliklerini dikkate alırlar	Benzer özellikler ve hisler taşıyan kişilerle konuşmayı tercih ederler
Diğerlerinin duygularını ortaya çıkarmada başarılı olurlar	Duyguları ortaya çıkarmada daha az başarılıdırlar
Çok fazla arkadaşla beraber olurlar	Daha az arkadaşla beraber olurlar
Kendi davranışlarını dikkatle denetlerler ve kendilerini ortaya koyma şekillerine özel bir önem verirler.	Oldukları gibi davranma ve hissettikleri gibi yaşama amacında oldukları için bu tür davranışlara önem vermezler.
Dışa dönüktürler	İçe dönüktürler
Kararlı ve düzenli bir hayat tarzını benimserler	Kendiliğinden bir hayat tarzını benimserler
Başkaları hakkında bilgi sahibi olmak isterler	Kendi kişilik özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak isterler
Karşı cinsle ilişkilerinde kesin söz vermezler	Kesin söz vermeyi benimserler
Cinsel tutum ve davranışlarda daha az kısıtlamayı isterler	Cinsel tutum ve davranışlarda kendilerini kısıtlarlar
Sözel olmayan davranışları (dokunma, vücut hareketleri, yakınlık gibi) daha fazla kullanırlar.	Sözel olmayan davranışları daha az kullanarak kendilerini sınırlarlar.
Davranışlarını kişilere ve durumlara uydurmada oldukça esnekler	Davranışlarını kişilere ve durumlara uydurmaya çaba göstermezler
Boş zaman etkinliklerinde bir uzman gibi davranarak vakit geçirmeyi tercih ederler	Boş zaman etkinliklerinde hoşlandıkları bireylerle vakit geçirmeyi tercih ederler
Ortama uyum davranışları akran grubuyla olup olmamalarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir	Böyle bir değişme KAY bireylere oranla daha az değişiklik göstermektedir
Toplumsal davranışları ortamın özelliklerinden etkilenir	Kişilik özelliklerinden ve kişisel eğilimlerinden etkilenir
Evliliği "etkinlik merkezli" olarak algırlar	Evliliği "eş merkezli" olarak algırlar
Cinsel ilişki için eşe duygusal olarak bağlanmaya istekli değildirler	Cinsel ilişki için eşe duygusal olarak bağlanmaya isteklidirler
Karşılarındaki kişilerin fiziksel görünüşüne daha çok ilgi duyarlar	Karşılarındaki kişilerin kişilik özelliklerine daha çok ilgi duyarlar

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğretmenlerin kendini ayarlama becerileri, yaşları, cinsiyetleri, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, mezun oldukları okul süreleri, medeni durumları ve buldukları öğretim kademesidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise rehberlik anlayışıdır.

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen işlem yolları ve elde edilen verilerin istatistiksel analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara İli Yenimahalle İlçesi sınırları içinde bulunan 65 ilköğretim okulunda görev yapan 1181 kadın, 586 erkek olmak üzere toplam 1766 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise Ankara İli Yenimahalle İlçesi sınırları içinde bulunan 44 ilköğretim okulunda görev yapan 266 kadın, 123 erkek olmak üzere toplam 389 öğretmenden oluşmuştur. Örneklem evrenin yaklaşık %25'ini temsil etmektedir. Evren, ulaşılan ve örnekleme giren öğretmen sayıları ile okul isimleri Tablo 2'de verilmiştir.

TABLO 2

Evrene Giren, Ulaşılan ve Örnekleme Giren Öğretmen Sayıları ile Okul İsimleri

OKUL İSMİ	EVREN			ULAŞILAN			ÖRNEKLEM		
	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Abay İ.Ö.O	10	17	27	4	10	14	4	8	12
Abdi İpekçi İ.Ö.O.	13	35	48	5	14	19	3	10	13
Afetinan İ.Ö.O.	10	14	24	4	10	14	4	8	12
Afşinbey İ.Ö.O.	3	27	30	3	15	18	2	11	13
A.Hamdi Tanpınar İ.Ö.O	16	26	42	5	12	17	3	8	11
A. Rıza Bey İ.Ö.O.	8	16	24	4	10	14	2	7	9
Anadolu İ.Ö.O.	13	27	40	5	13	18	3	10	13
Aselsan İ.Ö.O.	10	8	18	6	4	10	6	4	10
Atakent İ.Ö.O.	7	23	30	3	8	11	3	7	10
Atatürk İ.Ö.O.	7	26	33	-	-	-	-	-	-
Ayşe Tokur İ.Ö.O.	2	6	8	-	-	-	-	-	-
Barbaros İ.Ö.O.	6	8	14	2	6	8	2	4	6
Batkent İ.O.	6	7	13	-	-	-	-	-	-
Batkent İ.Ö.O.	12	24	36	3	11	14	2	8	10
B. Orhan Eren İ.Ö.O.	16	18	34	6	10	16	5	7	12
Celayir İ.Ö.O.	14	27	41	7	10	17	6	7	13
Çağlar İ.Ö.O.	6	26	32	-	-	-	-	-	-
Çalışanlar İ.Ö.O.	12	16	28	4	13	17	3	10	13
Çeşme İ.Ö.O.	7	5	12	4	5	9	2	2	4
Dedekorkut İ.Ö.O.	4	13	17	-	-	-	-	-	-
Demetevler İ.Ö.O.	19	32	51	6	12	18	2	9	11
Emniyetçiler İ.Ö.O.	3	15	18	-	-	-	-	-	-
Ergazi İ.Ö.O.	7	6	13	4	4	8	3	2	5
Fatih İ.Ö.O.	10	15	25	5	10	15	3	9	12
Faruk Verimer İ.Ö.O.	7	9	16	3	4	7	3	3	6
Gazi İ.Ö.O.	6	27	33	-	-	-	-	-	-
Gazi Hast. İ.Ö.O.	2	0	2	-	-	-	-	-	-
G. Osmanpaşa İ.Ö.O.	15	35	50	-	-	-	-	-	-
Hazar İ.Ö.O.	14	32	46	8	13	21	8	10	18
Harzemsahlı İ.Ö.O.	3	15	18	-	-	-	-	-	-
İsmail Erez İ.Ö.O.	11	26	37	6	13	19	3	9	12
İstiklal İ.Ö.O.	9	17	26	5	10	15	2	7	9
İvedik İ.Ö.O.	2	4	6	-	-	-	-	-	-
Kardelen İ.Ö.O.	13	24	37	7	14	21	5	11	16
Kayalar İ.Ö.O.	8	20	28	-	-	-	-	-	-
Kent Koop. İ.Ö.O.	24	24	48	7	14	21	4	12	16
Kooperatifler İ.Ö.O.	23	29	52	8	12	20	7	6	13
Kürşat Bey İ.Ö.O.	14	30	44	5	13	18	4	12	16
M. Emin Yurdakul İ.Ö.O.	15	11	26	7	6	13	5	10	15
Mevlana İ.Ö.O.	17	19	36	7	8	15	6	11	17
M.Emiroğlu İ.Ö.O.	1	13	14	-	-	-	-	-	-
M.E.V. Batkent İ.Ö.O.	7	12	19	-	-	-	-	-	-
Mimar Sinan İ.Ö.O.	24	31	54	-	-	-	-	-	-
Müjgan Karaçalı İ.Ö.O.	6	12	18	-	-	-	-	-	-
Oğuzlar İ.Ö.O.	15	25	40	2	5	7	2	4	6
Onkoloji İ.Ö.O.	2	4	6	-	-	-	-	-	-
Onuncu Yıl İ.Ö.O.	-	8	8	-	-	-	-	-	-
O. Cemal Fersoy İ.Ö.O.	4	16	20	-	-	-	-	-	-
Orhan Gazi İ.Ö.O.	4	15	19	-	-	-	-	-	-
Osman Ulkürmen İ.Ö.O.	11	14	25	3	5	8	2	3	5
Ostim İ.Ö.O.	8	10	18	4	8	12	3	7	10
Öğretmen Kubilay İ.Ö.O.	8	20	28	3	9	12	2	7	9
Sofuoğlu İ.Ö.O.	3	20	23	-	-	-	-	-	-
S.P.Ç.lbr. Çoban İ.Ö.O.	6	8	14	-	-	-	-	-	-
Şentepe İ.Ö.O.	9	30	39	-	-	-	-	-	-
Şukufe Nihal İ.Ö.O.	8	20	28	-	-	-	-	-	-
T. Azmi Köksay İ.Ö.O.	6	6	12	-	-	-	-	-	-
Ümit İ.Ö.O.	1	13	14	-	-	-	-	-	-
Yahya Çavuş İ.Ö.O.	5	23	28	2	6	8	-	5	5
Yahyalar İ.Ö.O.	16	23	39	5	9	14	4	7	11
Yeşilevler İ.Ö.O.	9	30	39	3	7	10	2	6	8
Yunus Emre İ.Ö.O.	6	22	28	-	-	-	-	-	-
Ş.Ö.M. Ali Durak İ.Ö.O.	6	5	11	-	-	-	-	-	-
Zehra Önder İ.Ö.O.	14	29	43	5	6	11	3	5	8
Ziya Gökalp İ.Ö.O.	3	13	16	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	586	1181	1766	170	339	509	123	266	389

Tablo 2’de de görüldüğü gibi Ankara İli Yenimahalle İlçesi sınırları içinde bulunan 44 ilköğretim okulunda görev yapan 339 kadın, 170 erkek olmak üzere toplam 509 öğretmene ulaşılmış; 2 kişi Rehberlik Anlayışı Envanterini, 1 kişi Kendini Ayarlama Ölçeğini doldurmadığı için araştırmadan çıkarılmıştır. Ayrıca KAD ve KAY bireylerin sınıflamasında 0-8 puanlar arasındaki öğretmenler KAD bireyleri, 12-20 puan arasındaki öğretmenler KAY öğretmenleri temsil ettiğinden (Bacanlı 1990) bu sınırlar içerisine giremeyen 117 öğretmen değerlendirme dışı tutulmuştur. Böylece örnekleme, 123 erkek, 266 kadın olmak üzere toplam 389 kişi alınmıştır.

Yaş grupları 20-25, 26-30, 31-35 ve 36 ve yukarısı olarak oluşturulmuş, ancak veriler toplandıktan sonra ilk üç grup için istatistiksel çözümlenmelerde bulunmak amacıyla yeterli sayı elde edilemediği için yaş grupları 35 ve aşağısı ile 36 ve yukarısı şeklinde düzenlenmiştir. Aynı şekilde mesleki kıdem için 1-5, 6-10, 11-15 ve 16 ve yukarısı olarak oluşturulan grup 15 yıl ve aşağısı ve 16 yıl ve yukarısı; mezun olunan okul süreleri için ise 2, 3 ve 4 yıl olarak oluşturulan grup, 2 ve (3 ve 4) yıl olarak yeniden düzenlenmiştir.

Örnekleme giren öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mezun oldukları okul süreleri, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, medeni durumları ve buldukları öğretim kademelerine göre dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

**TABLO 3**  
**Örnekleme Giren Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	266	68.4
	Erkek	123	31.6
Yaş	35 Yaş ve Altı	69	17.7
	36 ve Yukarısı	320	82.3
Mezun Oldukları Okul Süresi	3-4 Yıl	113	29
	2 Yıl	276	71
Kıdem	15 Yıl ve Aşağısı	74	19
	16 Yıl ve Yukarısı	315	81
Medeni Durum	Evli	348	89.5
	Bekar	41	10.5
Bulunduğu Öğretim Kademesi	I. Kademe	294	75.6
	II. Kademe	95	24.4

Tablo 3 incelendiğinde örnekleme giren öğretmenlerin çoğunluğunun bayan olduğu ve yaşlarının da 35 yaşın üzerinde olduğu görülmektedir. İki yıllık okullardan mezun olan öğretmenler toplam öğretmen sayısının yaklaşık  $\frac{3}{4}$ 'ü kadardır. Ayrıca 15 yıldan daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerle evli öğretmenler toplam öğretmen sayısının yaklaşık %90'ını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin  $\frac{3}{4}$ 'ü ise I. kademe de bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmenlerin rehberlik anlayışlarını belirlemek amacıyla Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilen, Kaya (1994) tarafından üzerinde yeniden çalışılan ve

araştırmacı tarafından yeniden geçerlilik çalışması yapılan “Rehberlik Anlayışı Envanteri” (RAE) (EK 1), bağımsız değişken olan kendini ayarlama düzeyini belirlemek için Snyder (1972) tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçe’ye uyarlama çalışmaları yapılan “Kendini Ayarlama Ölçeği” (KAÖ) (EK 2) kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan diğer bağımsız değişkenleri belirlemek için de “Kişisel Bilgi Formu” (KBF)’ndan (EK 3) yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan her araç için aşağıda bilgiler verilmiştir.

### **1. Rehberlik Anlayışı Envanteri (RAE)**

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan RAE, Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilen envanterden yararlanılarak Kaya (1994) tarafından güncelleştirilmiştir. Envanterde rehberliğin temel ilke ve kavramlarıyla ilgili 31 olumlu ve 9 olumsuz ifade olmak üzere toplam 40 madde bulunmaktadır. Envanter katılımcılardan kendilerine uygun ifadelerle karşı “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Fikrim yok” ve “Katılmıyorum” şeklinde belirtmeleri istenerek dördümlü derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır.

Bu araştırmada dereceleme “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “hiç katılmıyorum” biçiminde üçe indirilmiştir. O nedenle ölçekle ilgili olarak yeniden geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

### **Rehberlik Anlayışı Envanterinin Geçerliliği**

Envanter, Kaya (1994) tarafından güncelleştirilmiş, yapılan geçerlilik çalışmasında uzman kanısına başvurulmuştur. Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve İnönü Üniversitesinde çalışan ve en az doktora düzeyinde olan 15 kişilik uzman grubuna sunulan envantere, gelen eleştiriler ve katkılardan sonra son şekli verilmiştir.

Bu araştırmada dereceleme üçe düşürüldüğü için yeni bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Envanterin yapı geçerliğini belirlemek için

SPSS programı ile Exploratory (Betimleyici) faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi 100 kişilik bir öğretmen grubundan elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterdeki maddelerin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Bu tek faktör toplam varyansın % 22'sini açıklamaktadır. Önceki çalışmalarda da RAE'nin bir faktörlü bir araç olarak çalışıldığı görüldüğünden bu çalışmada da aracın tek faktörlü bir araç olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada tek faktörlü çözümde faktöre yüklenen maddeler belirlenirken maddelerin yüklendiği faktördeki yüklerinin en az .30 ve daha yukarı olması esas alınmıştır. Ancak bir maddenin (madde 29) faktör yükü .23 bulunmuştur. Bu maddenin aracın tümüne ait işlevliliği etkilemeyeceği düşünülerek bu madde envanterden çıkarılmamıştır. Faktör analizi sonuçları Çizelge 1'de verilmiştir.



**ÇİZELGE 1**  
**Rehberlik Anlayışı Envanteri Faktör Analizi Sonuçları**

Madde	Faktör Yükleri
1	.423
2	.332
3	.580
4	.564
5	.471
6	.540
7	.604
8	.645
9	.527
10	.347
11	.757
12	.511
13	.289
14	.602
15	.461
16	.406
17	.488
18	.505
19	.277
20	.652
21	.431
22	.575
23	.298
24	.397
25	.381
26	.353
27	.278
28	.388
29	.226
30	.580
31	.387
32	.313
33	.571
34	.276
35	.518
36	.757
37	.313
38	.403
39	.412
40	.378

### **Rehberlik Anlayışı Envanterinin Güvenirlilik Çalışması**

Araştırmada kullanılacak envanterin güvenirlilik çalışması Kaya (1994) tarafından “Testi Yarılama” yöntemi ile yapılmış ve iki yarı arasındaki korelasyon katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Daha sonra iki yarı arasındaki korelasyon katsayısı Spearman-Brown formülü ile testin tümüne ait güvenirlilik katsayısına dönüştürülerek güvenirlilik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmaya ilişkin araştırmacı tarafından yapılan güvenirlilik çalışmasında ise Alpha katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla derecelemenin üçe indirilmesi envanterin güvenirliliğini etkilememiştir.

### **Rehberlik Anlayışı Envanterinin Puanlanması**

Envanterde yer alan her bir madde olumlu ve olumsuz olmalarına ilişkin olarak puanlanmıştır. Olumlu ifadeler için katılıyorum (3), kısmen katılıyorum (2), hiç katılmıyorum ifadesine (1) puan; olumsuz ifadeler için ise katılıyorum (1), kısmen katılıyorum (2), katılmıyorum ifadesine (3) puan verilmiştir. Dolayısıyla envanterden alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek, puan ise 120’dir. Puanların fazlalığı rehberlik anlayışı düzeyinin yüksekliğini göstermektedir.

## **2. Kendini Ayarlama Ölçeği (KAÖ)**

Snyder (1974) tarafından geliştirilen KAÖ, 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Bacanlı (1990) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek doğru, yanlış olmak üzere iki cevap türünü içeren 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20’dir.

### **Orijinal Kendini Ayarlama Ölçeği**

Snyder (1974) tarafından geliştirilen KAÖ 13 madde için doğru, 12 madde için yanlış olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Anahtar yönünde verilen

cevaplar 1 puan almakta, puanın yüksek çıkması kendini ayarlaması yüksek (KAY) birey olmayı, düşük olması kendini ayarlaması düşük (KAD) birey olmayı göstermektedir.

KAÖ'nin ilk geçerlilik çalışması sosyometrik çalışmalarla yapılmıştır. Snyder (1974), 16 kişilik bir öğrenci grubuna gruptaki her bir birey için KA düzeyi hakkında tahminlerde bulunmalarını ortaya koyacak biçimde 5 soru yöneltmiş ve daha sonra hepsine KAÖ vermiştir. Gruptaki çoğu kişinin KAY olarak belirttiği kişilerin, kendilerinin cevapladıkları KAÖ sonuçlarına göre de KAY oldukları bulunmuştur.

Ölçeğin faktör analizi çalışmalarında en çok kullanılan Briggs, Cheek ve Buss (1980)'un kullandığı sonuçtur. Faktör analizi çalışması sonucunda “dışadönüklük”, “başkasına yönelmişlik” ve “rol yapma” olmak üzere üç faktör bulunmuştur. Ayrıca bu alt faktörler arasındaki ilişki incelenmiş ve dışadönüklük-başkasına yönelmişlik için .11'den .32'ye; dışadönüklük-rol yapma için .31'den .62'ye ve başkasına yönelmişlik-rol yapma için .13'ten .41'e kadar değişen korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Snyder (1974), yapı geçerliği çalışmasında KAÖ ile akran değerlendirmesi arasında ilişki aramış ve benzerlik olduğunu bulmuştur. Araştırmada üniversite öğrencilerine göre tiyatro artistlerinin yüksek, hastanenin psikiyatri kliniğinde yatan hastaların ise düşük ortalamaya sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

### **Türkçe'ye Uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği**

Bu çalışmada kullanılan KAÖ, Bacanlı (1990) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve gerekli uyarlamalar yapılmıştır. Ölçek önce psikoloji alanında çalışan ve İngilizce'yi iyi derecede bilen iki uzmana verilmiş ve orijinal ölçeğin çevirisi yapılmıştır. Daha sonra bu iki çeviri karşılaştırılarak uygun düzeltmeler yapılmış ve elde edilen ölçek bir başka kişi tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilerek tutarlı olduğu anlaşılmış ve böylece ölçek oluşturulmuştur. 25 maddeden oluşan ölçek için madde analizi yapılmış ve analiz sonucunda ayırıcılık gücü indeksi .10 ve daha aşağı olan 4 madde (2, 5, 17, 18) testten tamamen çıkarılmıştır. Daha sonra bazı maddelerin (1, 9,

11, 16, 19, 22, 23) tekrar denenmesi uygun görülmüş ve bu maddeler için alternatif maddeler geliştirilmiştir. Alternatif maddelere ek olarak 4 yeni madde daha geliştirilmiş ve ölçek asıl ölçekteki 21 madde ile birlikte 46 maddeden oluşmuştur.

Kırk altı maddeden oluşan ölçek için ikinci kez madde analizi yapılmış ve kullanılmasına karar verilen maddeler orijinal ölçekteki sıralamaya uygun bir şekilde sıralamaya konulmuş ve bu şekliyle 20 maddeden oluşan ölçeğe son şekli verilmiştir.

Ayrıncı geçerlik çalışması olarak Sosyal Beğenirlik Ölçeği ile karşılaştırma yapılarak iki ölçek arasındaki ilişkiye bakılmış ve .03 korelasyon katsayısı elde edilmiş ve bunun da anlamlı olmadığı belirtilmiştir. Bu sonuca göre ölçeğin sosyal beğenirlikten etkilenmediği ifade edilmektedir. Ölçeğin diğer bir geçerlik çalışmasında ise 24 kişilik kız öğrenci grubu üzerinde KAÖ sonuçları ile akran değerlendirmesi sonuçları karşılaştırılmıştır. Yapılan bu işlemde deneklerin arkadaşlarına KAY bireylerin tanımlaması verilmiş ve 7 dereceli likert tipi format üzerinde denekleri değerlendirmeleri istenmiştir. İki değerlendirme arasında KAY bireyler için .35, KAD bireyler için .24 korelasyon katsayısı tespit edilmiş ve elde edilen bu sonucun önemli olmamasına rağmen iki grubun arkadaş değerlendirmesi ortalamaları arasında  $p < .01$  düzeyinde önemli bir farklılığın olduğu bulunmuştur ( $t = 2.72$ ;  $sd = 22$ ). Ölçüt gruplar yöntemi ile yapılan geçerlik çalışmasında ise Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Tiyatro Bölümü öğrencilerinden yararlanılmış ve 30 kişilik öğrenci grubundan elde edilen ortalama ile 90 kişilik gruptan elde edilen ortalamalar arasında  $p < .001$  düzeyinde önemli ölçüde farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır ( $t = 3.41$ ;  $sd = 118$ ;) (Bacanlı, 1997).

### **Kendini Ayarlama Ölçeğinin Güvenirliliği**

Ölçeğin güvenirliliğini ölçmek için KR-20 yöntemi kullanılmış ve çeşitli araştırmalarda .63 ile .70 arasında değişen katsayılar bulunmuştur (Bacanlı 1997). Bir ay ara ile yapılan test-tekrar-test yönteminde ise güvenirlilik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Yirmi maddeden oluşan testin 90 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanması sonucunda güvenirlik katsayısı (KR-20) .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test tekrar yöntemiyle yapılan güvenirlik testinde fakülte bölümlere ve ana bilim dallarına göre .70 ile .89 arasında dağılan katsayılar bulunmuştur.

### **Kendini Ayarlama Ölçeğinin Puanlanması**

Kendini ayarlama ölçeği “doğru” “yanlış” seçeneklerinden birinin işaretlenmesiyle yanıtlanmaktadır. Eğer ifade bireye uygun geliyorsa doğru, uygun gelmiyorsa yanlış seçeneğini seçerek yanıtlanmaktadır. Ölçek anahtar doğrultusunda puanlanmaktadır. Anahtarda 13 doğru, 7 yanlış ifade bulunmaktadır. Anahtar yönünde cevap verenlere 1 puan verilmekte ve her birey için verilen puanların toplamı o bireyin toplam KA puanı olmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 20 dir. Puanların fazlalığı kendini ayarlama düzeyinin yüksek olduğunu, azlığı ise düşük olduğunu göstermektedir.

KAY ve KAD bireylerin ayrılmasında ise Bacanlı (1990)’nın sınıflaması tercih edilmiştir. KAY bireylerinin grubunu 12 ve üzeri alan bireyler, KAD bireylerin grubunu ise 8 ve aşağı puan alan bireyler oluşturmaktadır.

### **3. Kişisel Bilgi Formu**

Bilgi formu, kendini ayarlama becerisi farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarını etkileyeceği düşünülen ve alt problemlerde ifade edilen değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan sorulardan oluşturulmuştur.

Bu formda, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine, mezun oldukları okul sürelerine, medeni durumlarına ve buldukları öğretim kademesine ilişkin sorular yer almıştır (EK-3).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 1998-1999 öğretim yılı bahar döneminde Mart-Haziran ayları içerisinde 3 aylık bir sürede uygulanmıştır. Araçların uygulanmasından önce örnekleme seçilen okulların müdürleriyle görüşülmüş ve gerekli iletişim kurulmuş, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra uygulama yapılmıştır. Uygulama için yaklaşık 30-45 dakika gerektiğinden uygulamanın daha geniş bir zaman diliminde yapılması için ders aralarında verilen uzun teneffüs saatleri ve öğle araları tercih edilmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılacak ölçek ve envanterin puanları ve kişisel bilgi formunda yer alan bağımsız değişkenlere ait bilgiler her birey için bilgisayara yüklenerek istatistiksel çözümler için “sosyal bilimler için istatistiksel yöntemler” (SPSS) paket programından yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle ölçeklere ve bilgi formuna verilen yanıtların değişkenlere göre dağılımı, grupların ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiştir. Araştırmada iki yönlü varyans analizi kullanılmış ve bütün çözümlelerde KA temel etki değişkeni anlamlı bulunmuş ve ortalamalar arasındaki farka bakarak farkın nereden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Araştırmada hata payı 0.05 olarak alınmış ve önemlilik düzeyinin 0.05'ten daha yüksek bulunduğu durumlarda hata payı tabloda belirtilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin sırasıyla cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul süresi, kıdem, medeni durum ve buldukları kademe değişkenlerinin rehberlik anlayışlarında farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin bulgulara değinilmiştir.

#### **1. Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışı Puanlarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular:**

Bu başlık altında kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre rehberlik anlayışları arasındaki farklara ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmanın ilk alt problemi kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarının cinsiyete göre farklılık göstereceği biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemi sınavabilmek için öğretmenler, kendini ayarlama düzeyleri düşük ve yüksek grup olmak üzere iki gruba ayrılmış, kendini ayarlama becerilerini algılamaları ve cinsiyet değişkeni gözönüne alınarak rehberlik anlayışı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak Tablo 4'te verilmiştir.

TABLO 4

**Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

KA	Düşük			Yüksek			Toplam		
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss
Kadın	156	99.01	13.95	110	104.50	10.02	266	101.28	12.75
Erkek	60	100.36	12.60	63	103.44	9.18	123	101.94	11.04
Toplam	216	99.38	13.57	173	104.11	9.71	389	101.49	12.22

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarına kadınlar açısından bakıldığında, KAY kadınların ( $\bar{x}=104.50$ ) KAD kadınlardan ( $\bar{x}=99.01$ ), erkekler açısından bakıldığında KAY erkeklerin ( $\bar{x}=103.44$ ) KAD erkeklerden ( $\bar{x}=100.36$ ) daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Kendini ayarlama becerileri düşük bireyler incelendiğinde erkeklerin ( $\bar{x}=100.36$ ) kadınlardan ( $\bar{x}=99.01$ ), kendini ayarlama becerileri yüksek bireyler incelendiğinde ise kadınların ( $\bar{x}=104.50$ ) erkeklerden ( $\bar{x}=103.44$ ) daha yüksek puana sahip oldukları gözlenmektedir. Puanlar genel olarak incelendiğinde ise, KAY bireylerin ( $\bar{x}=104.11$ ) KAD bireylerden ( $\bar{x}=99.38$ ) daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kendini ayarlama becerileri ve cinsiyetlerine göre rehberlik anlayışı puanlarının temel ve ortak etkilerinin istatistiksel açıdan da önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

TABLO 5

**Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamalarına ve Cinsiyetlerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önemlilik Düzeyi
Kendini Ayarlama	2112.65	1	2112.65	14.59	Önemli p<.005
Cinsiyet	3.21	1	3.21	.02	Önemsiz
Kendini Ayarlama X Cinsiyet	120.83	1	120.83	.83	Önemsiz
Hata	55740.96	386	144.78		
Toplam	58011.21	389	149.12		

Tablo 5 incelendiğinde, kendini ayarlama değişkeni ile cinsiyet değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkileri önemli bulunmamıştır. Bu sonuca göre kendini ayarlama becerileri farklı kadın ve erkek öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.

Ayrıca cinsiyet değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Bu durum kadın ya da erkek öğretmenlerin rehberlik anlayışı puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığını göstermektedir.

Öte yandan kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur. Kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışına temel etkisinin kaynağının hangi yönde olduğunu belirlemek için ortalamalara bakıldığında KAY öğretmenlerin rehberlik anlayışı puan ortalamalarının ( $\bar{x}=104.11$ ) KAD öğretmenlerin rehberlik anlayışı puan ortalamalarından ( $\bar{x}=99.38$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre

KAY öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının KAD öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

## 2. Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışı Puanlarının Yaşlara Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular:

Bu başlık altında kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin yaş gruplarına göre rehberlik anlayışları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt verebilmek kendini ayarlama becerileri ve yaşlara göre oluşturulan grupların rehberlik anlayışı envanterinden elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplama ile ilgili sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**TABLO 6**

### Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

KA	Düşük			Yüksek			Toplam		
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss
Yaş									
35 ve Altı	29	98.44	15.68	40	105.55	6.47	69	102.56	11.73
36 ve Yukarısı	187	99.53	13.26	133	103.68	10.47	320	101.25	12.33
Toplam	216	99.38	13.57	173	104.11	9.71	389	101.49	12.22

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarına 35 yaş ve altındakiler açısından bakıldığında KAY öğretmenlerin KAD öğretmenlerden, 36 ve

yukarı yaş grubu ele alındığında yine KAY öğretmenlerin KAD öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. KAD bireyler incelendiğinde 36 ve yukarı yaş grubundaki öğretmenlerin 35 ve altı grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip oldukları, öte yandan KAY bireyler incelendiğinde ise 35 ve altı yaş grubunun 36 ve yukarı yaş grubuna göre daha yüksek puana sahip oldukları gözlenmektedir. Puanlar genel olarak incelendiğinde ise, KAY bireylerin KAD bireylerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kendini ayarlama becerilerine ve yaşlarına göre rehberlik anlayışı puanlarının temel ve ortak etkilerinin istatistiksel açıdan da önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**TABLO 7**

**Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamalarına ve Yaşlarına Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önemlilik Düzeyi
Kendini Ayarlama	2065.62	1	2065.62	14.27	Önemli p<.005
Yaş	16.21	1	16.21	.11	Önemsiz
Kendini Ayarlama X Yaş	120.47	1	120.47	.83	Önemsiz
Hata	55728.33	386	144.74.		
Toplam	58011.21	389	149.13		

Tablo 7’ye göre kendini ayarlama değişkeni ile yaş değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkileri önemli bulunmamıştır. Bu sonuca göre kendini ayarlama becerileri ile yaş grupları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.

Aynı şekilde yaş değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Bu durum 36 ve daha fazla yaşa sahip öğretmenler ile 35 ve daha az yaşa sahip öğretmenler arasındaki rehberlik anlayışıyla ilgili farkın

İstatistiksel açıdan önemli olmadığını göstermektedir.

Kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise istatistiksel açıdan önemli bulunmuş ve sonuç önceki bulguda ifade edildiği gibi KAY öğretmenlerin lehine anlamlı çıkmıştır.

### 3. Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Süresine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular:

Bu başlık altında kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin mezun oldukları okul süresine göre rehberlik anlayışları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarının yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt verebilmek için kendini ayarlama becerileri ve mezun olunan okul süresine göre oluşturulan grupların Rehberlik Anlayışı Envanterinden elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

**TABLO 8**

#### Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Sürelerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

KA	Düşük			Yüksek			Toplam		
	n	$\bar{x}$	SS	n	$\bar{x}$	SS	n	$\bar{x}$	SS
Mezun									
3-4 Yıllık Okul	49	98.18	15.91	64	104.78	9.17	113	101.92	12.91
2 Yıllık Okul	167	99.74	12.84	109	103.72	10.03	276	101.31	11.95
Toplam	216	99.38	13.57	173	104.11	9.71	389	101.49	12.22

Tablo 8'e bakıldığında, öğretmenlerin mezun oldukları okul süresine göre her iki gruptaki KAY öğretmenlerin KAD öğretmenlerden, daha yüksek puana sahip oldukları anlaşılmaktadır. KAD bireyler incelendiğinde 2 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlerin 3 ve 4 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. KAY bireyler dikkate alındığında ise 3 ve 4 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlerin 2 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip oldukları göze çarpmaktadır. Puanlar genel olarak incelendiğinde ise, KAY bireylerin KAD bireylerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kendini ayarlama becerisi ve mezun oldukları okulların süresine göre rehberlik anlayışı puanlarının temel ve ortak etkilerinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

**TABLO 9**

**Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamalarına ve Mezun Oldukları Okul Sürelerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önemlilik Düzeyi
Kendini Ayarlama	2120.30	1	2120.30	14.64	Önemli $p < .005$
Mezun	3.46	1	3.46	.02	Önemsiz
Kendini Ayarlama X Mezun	133.60	1	133.60	.92	Önemsiz
Hata	55727.95	386	144.74		
Toplam	58011.22	389	149.13		

Tablo 9'a göre kendini ayarlama değişkeni ile mezun olunan okul süresi değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkileri önemli bulunmamıştır. Bu sonuca göre kendini ayarlamaları farklı 3 ve 4 yıllık okullardan mezun olan

öğretmenler ile 2 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.

Aynı zamanda mezun oldukları okul değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Bu durum 3 ve 4 yıllık okullardan mezun olan öğretmenler ile 2 yıllık okullardan mezun olan öğretmenler arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığını göstermektedir.

Kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise istatistiksel açıdan önemli bulunmuş ve sonuç ilk bulguda ifade edildiği gibi KAY öğretmenlerin lehine, anlamlı çıkmıştır.

#### **4. Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular:**

Bu başlık altında kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre rehberlik anlayışları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın alt probleminde kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarının öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek için kendini ayarlama becerileri ve öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre oluşturulan grupların Rehberlik Anlayışı Envanterinden elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuştur. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

TABLO 10

**Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin  
Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının  
Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

KA	Düşük			Yüksek			Toplam		
	n	$\bar{x}$	SS	n	$\bar{x}$	SS	n	$\bar{x}$	SS
Kıdem									
15 Yıl ve Daha Az	29	98.44	15.68	45	105.00	9.23	74	102.43	12.49
16 Yıl ve Daha Fazla	187	99.53	13.26	128	103.80	9.89	315	101.26	12.17
Toplam	216	99.38	13.57	173	104.11	9.71	389	101.49	12.22

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri gözönüne alındığında her iki gruptaki KAY öğretmenlerin KAD öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. KAD bireyler incelendiğinde 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin 15 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan KAY bireyler incelendiğinde ise 15 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip oldukları gözlenmektedir. Puanlar genel olarak incelendiğinde ise, KAY bireylerin KAD bireylerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kendini ayarlama becerisi ve öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre rehberlik anlayışı puanlarının temel ve ortak etkilerinin istatistiksel açıdan da önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

TABLO 11

**Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamalarına ve Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdemlerine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önemlilik Düzeyi
Kendini Ayarlama	2067.88	1	2067.88	14.27	Önemli p<.005
Kıdem	2.68	1	2.68	.01	Önemsiz
Kendini Ayarlama X Kıdem	74.52	1	74.52	.51	Önemsiz
Hata	55787.81	386	144.90		
Toplam	58011.21	389	149.13		

Tablo 11 incelendiğinde, kendini ayarlama değişkeni ile kıdem değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkileri önemli bulunmamıştır. Bu sonuca göre kendini ayarlama becerileri farklı 15 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.

Aynı zamanda kıdem değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Bu durum 15 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasındaki rehberlik anlayışıyla ilgili farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığını göstermektedir.

Kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise istatistiksel açıdan önemli bulunmuş ve sonuç ilk bulguda ifade edildiği gibi KAY öğretmenlerin lehine, anlamlı çıkmıştır.

**5. Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular:**

Bu başlık altında kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin, medeni durumlarına göre rehberlik anlayışları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın alt probleminde kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarının medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir. Alt probleme yanıt bulabilmek için kendini ayarlama becerileri ve medeni durumlarına göre oluşturulan grupların Rehberlik Anlayışı Envanterinden elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuştur. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

**TABLO 12**

**Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

KA	Düşük			Yüksek			Toplam		
	n	$\bar{x}$	SS	n	$\bar{x}$	SS	n	$\bar{x}$	SS
Bekar	16	97.87	16.28	25	103.80	11.12	41	101.48	13.50
Evli	200	99.51	13.37	148	104.16	9.49	348	101.49	12.09
Toplam	216	99.38	13.57	173	104.11	9.71	389	101.49	12.22

Tablo 12’ye göre, öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarına bekârlar açısından bakıldığında KAY bekârların KAD bekârlardan, evliler açısından bakıldığında ise KAY evlilerin KAD evlilerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Kendini ayarlama becerileri düşük ve yüksek bireyler incelendiğinde

her iki düzeyde de evlilerin bekârlardan daha yüksek puana sahip oldukları gözlenmektedir. Puanlar genel olarak incelendiğinde ise, KAY bireylerin KAD bireylerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kendini ayarlama becerileri ve medeni durumlarına göre rehberlik anlayışı puanlarının temel ve ortak etkilerinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

**TABLO 13**

**Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algulamalarına ve Medeni Durumlarına Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önemlilik Düzeyi
Kendini Ayarlama	2174.68	1	2174.68	14.99	Önemli p<.005
Medeni Durum	28.48	1	28.48	.20	Önemsiz
Kendini Ayarlama X Medeni Durum	14.02	1	14.02	.10	Önemsiz
Hata	55822.50	386	144.99		
Toplam	58011.21	389	149.13		

Tablo 13 incelendiğinde, kendini ayarlama değişkeni ile medeni durum değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkileri önemli bulunmamıştır. Bu sonuca göre kendini ayarlama becerileri farklı bekâr öğretmenler ile evli öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.

Aynı şekilde medeni durum değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Bu durum bekâr öğretmenler ile evli öğretmenler arasındaki rehberlik anlayışıyla ilgili olarak farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığını göstermektedir.

Kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise istatistiksel açıdan önemli bulunmuş ve sonuç ilk bulguda ifade edildiği gibi KAY öğretmenlerin lehine, anlamlı çıkmıştır.

#### 6. Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Buldukları Öğretim Kademesine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular:

Bu başlık altında kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin, I. ve II. kademe de olmalarına göre rehberlik anlayışları arasındaki farklılara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın alt probleminde kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarının buldukları öğretim kademesine göre farklılık gösterip göstermediği belirtilmiştir. Alt probleme yanıt bulabilmek için kendini ayarlama becerileri ile buldukları öğretim kademesine göre oluşturulan grupların Rehberlik Anlayışı Envanterinden elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuş ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

**TABLO 14**

#### Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Düşük ve Yüksek Öğretmenlerin Buldukları Öğretim Kademesine Göre Rehberlik Anlayışı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

KA Buldukları Öğretim Kademesi	Düşük			Yüksek			Toplam		
	n	$\bar{x}$	SS	n	$\bar{x}$	SS	n	$\bar{x}$	SS
I. Kademe	191	99.31	13.50	103	103.99	10.79	294	100.95	12.79
II. Kademe	25	99.92	14.39	70	104.30	7.93	95	103.14	10.14
Toplam	216	99.38	13.57	173	104.11	9.71	389	101.49	12.22

Tablo 14’te, öğretmenlerin rehberlik anlayışı puanlarına her iki kademe de bulunan öğretmenler açısından bakıldığında KAY öğretmenlerin KAD öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Kendini ayarlama becerileri düşük ve yüksek bireyler incelendiğinde her iki düzeyde de II. kademe öğretmenlerinin I. kademe öğretmenlerinden daha yüksek puana sahip oldukları gözlenmektedir. Puanlar genel olarak incelendiğinde ise, KAY öğretmenlerin KAD öğretmenlerden daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kendini ayarlama becerisi ve buldukları öğretim kademesine göre rehberlik anlayışı puanlarının temel ve ortak etkilerinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

**TABLO 15**

**Öğretmenlerin Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamalarına ve Buldukları Kademelerine Rehberlik Anlayışı Puanlarının Temel ve Ortak Etkilerini Gösteren Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önemlilik Düzeyi
Kendini Ayarlama	1812.09	1	1812.09	12.49	Önemli p<.005
Bulunduk. Kademe	10.75	1	10.75	.07	Önemsiz
Kendini Ayarlama X Bulunduk. Kademe	1.22	1	1.22	.01	Önemsiz
Hata	55853.04	386	145.07		
Toplam	58011.21	389	149.13		

Tablo 15’e göre, kendini ayarlama değişkeni ile bulunulan öğretim kademesi değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkileri önemli bulunmamıştır. Bu sonuca göre kendini ayarlamaları farklı I. kademe öğretmenler ile II. kademe öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yoktur.

Aynı şekilde bulunulan öğretim kademesi değişkeninin de rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi önemli bulunmamıştır. Bu durum I. kademe öğretmenler ile II. kademe öğretmenler arasındaki rehberlik anlayışıyla ilgili farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığını göstermektedir.

Kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise istatistiksel açıdan önemli bulunmuş ve sonuç ilk bulguda ifade edildiği gibi KAY öğretmenlerin lehine, anlamlı çıkmıştır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmada incelenen değişkenlere dayalı olarak, kendini ayarlama becerilerini algılamaları düşük ve yüksek ilköğretim öğretmenlerinin rehberlik anlayışlarında farklılık olup olmadığına ilişkin sonuçlar ele alınmış ve bu sonuçlar bulgular bölümündeki sıralamaya uygun olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

#### **1. Cinsiyet Değişkenine Göre Kendini Ayarlamaları Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:**

Araştırmada kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının cinsiyetlerine göre farklı olup olmadığı alt problem olarak ele alınmıştır. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre kendini ayarlamaları farklı kadın ve erkek öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında önemli bir fark olmadığı gibi cinsiyet değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Diğer taraftan kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise önemli bulunmuştur. Farkın kaynağına bakıldığında ise KAY öğretmenlerin KAD öğretmenlere göre daha yüksek rehberlik anlayışına sahip oldukları ifade edilebilir.

Aşağıda sözü edilen araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmada elde edilen bulguları destekleyici niteliktedir. Oysa araştırmacının beklentisi kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının farklı olacağı yönündeydi. Çünkü sosyal durum ve ortamlara kendini yüksek düzeyde ayarlayan bireylerin, karşılarındaki durum, ortam ya da kişiye karşı geliştirecekleri tutumların beklentilere cevap verebileceği, dolayısıyla rehberlik hizmetlerine katılmalarının da bu beklentilere cevap verebilecek düzeyde olacağı düşünülmüştü. Ayrıca kadınlar sosyal ilişkilerinde erkeklere oranla daha iyi

ilişkiler kurabilmekte, şefkatli, sıcak, samimi ve içten davranabilmektedirler. Bu nedenlerden dolayı kadınlarla erkekler arasında rehberlik anlayışları açısından farklılık olabileceği düşünülmüştü. Ancak bu beklenti desteklenmemiştir. Bunun nedeni bireylerin kendilerini sosyal durum ve ortamlara uydurmada cinsiyetlerinin önemli bir etken olmadığı olabilir

Kendini ayarlama, cinsiyet ve rehberlik anlayışını inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalarda kendini ayarlama ve cinsiyet, rehberlik anlayışı ve cinsiyet boyutları ayrı ayrı incelenmiştir. Kendini ayarlama ve cinsiyet değişkeninin incelendiği araştırmalarda (Bacanlı 1990; Lafçı 1999; Norris ve Zweigenhaft 1999; Haverkamp 1994) kendini ayarlama ile cinsiyet arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Bir başka ifadeyle kadın ve erkek bireylerin kendini ayarlama düzeyleri açısından fark göstermedikleri söylenebilir. Ündal (1996)'ın yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Araştırmaya göre içinde öğretmenlerin de bulunduğu sosyal tip meslek grubundaki bireylerin cinsiyetleri ile kendini ayarlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Daha açık bir ifadeyle sosyal tip içinde yer alan öğretmenlerin kadın ya da erkek olmalarıyla kendini ayarlama arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öte yandan Carson ve Mowesian (1993)'ın yaptıkları araştırmada ise kendini ayarlama ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada Holland'ın 'sosyal ve girişken kişilik kategorisine giren kendini ayarlaması yüksek erkek bireylerin kendini sunma davranışları arasındaki ilişki önemli bulunmuş düşük bireylerde ise önemli bulunmamıştır. Bir diğer araştırmada (Sara and Rodgers 1982) ise cinsiyete göre toplum, organizasyon ve personel seçimi ile kendini ayarlama arasındaki ilişki analiz edilmiş ve kendini ayarlaması yüksek bayan müdürlerin personel seçiminde erkeklere göre daha seçici davrandıkları bulunmuştur. Kendini ayarlaması düşük bireyler ile cinsiyet arasında ise önemli bir sonuca ulaşılamamıştır.

Schloss ve Wood (1990) kendini ayarlama ile kolej öğrencilerinin sosyal uyumları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve sosyal etkileşimlerde içsel ve dışsal kontrole sahip olma durumları arasında önemli farklılıklar bulmuşlardır. Kendini

ayarlama becerileri yüksek kız öğrencilerin dışsal etkilere önem verdikleri, kendini ayarlama becerileri düşük erkek öğrencilerin ise içsel etkilere önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ama içsel denetimi önemli gören her iki cinsiyet sosyal ilişkilerinde tedbirli olmayı tercih etmişlerdir.

Lider davranışları ile kendini ayarlama arasındaki ilişkinin incelendiği diğer bir araştırmada ise (Anderson and McLenigan 1987), kendini ayarlama becerileri düşük kadın grup liderlerinin, erkek grup liderlerine göre liderlik davranışlarını daha iyi sergiledikleri bulunmuştur. Kendini ayarlama becerileri yüksek kadın ve erkekler arasında ise liderlik davranışları açısından önemli bir farklılık bulunmamıştır. Bir diğer bulgu da ise ne erkek grup liderlerinin ne de kadın grup liderlerinin sosyal-duygusal davranışları ile kendini ayarlama arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır.

Rehberlik anlayışını inceleyen araştırmalarda ise genelde cinsiyet ile rehberlik anlayışı arasında ilişki bulunamamıştır. Kaya (1994)'nın yaptığı araştırmada Talim ve Terbiye Kurulu Üyelerinin ve Eğitim Uzmanlarının, Özel Eğitim Rehberlik Ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü uzmanlarının, Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlerinin rehberlik anlayışlarının cinsiyetlere göre önemli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bosswell ve Carr (1988)'in yapmış oldukları ve okul danışmanlarını inceledikleri araştırmada, ortaokul danışmanlarının görev algılarının okul büyüklüğüne ve cinsiyete göre farklı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre okul danışmanlarının görev algılarının okul büyüklüğü ne olursa olsun cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle okul danışmanlarının erkek ya da kadın olmalarının okul danışmanlarının görev algılarında önemli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Rehberlik anlayışı ile ilgili yapılan araştırmalarda genelde rehberlik anlayışı ve okul danışmanlarının rol ve işlevlerini algılamayla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Ancak bu araştırmada rehberlik anlayışı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olması beklenmekteydi. Çünkü kadınların erkeklere oranla daha iyi

ilişkiler kurabildiği, samimi, sıcak ve içten davranabilecekleri ve toplumun şefkatli olmayı destekleyebileceği düşünülecek olursa kadınlar, rehber öğretmenlere erkeklere göre daha yakın olacakları ifade edilebilir. Ancak bu düşünce bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla desteklenmemiştir. Bunun nedeni de kadın ve erkekler arasında rehber öğretmenlerle iletişim kurma açısından farklılık olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Okul danışmanlarının rolü üzerinde yapılan bir diğer araştırmada ise (Clark 1995) öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin okul danışmanlarından rehberlik hizmetleri açısından beklentilerinin cinsiyet değişkeni de ele alınarak neler olduğu incelenmiş ve bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul danışmanının görevleri konusunda rehberlik temel ilke ve kavramları açısından daha uygun sıralamalar yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular bu çalışmadaki cinsiyetlerine göre rehberlik anlayışlarının farklılık göstermediği bulgusunu desteklememiştir. Bunun nedeni, rehberlik temel ilke ve kavramlarını anlama, özümseme ve hayata geçirme yönünden erkekler ile kadınlar arasında bir ilişkinin kurulamayacağı şeklinde belirtilebilir. Daha açık şekilde ifade edilecek olursa kadınlar ile erkekler arasında diğer okul personeliyle iletişim kurma açısından fark olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

## **2. Yaş Değişkenine Göre Kendini Ayarlama Becerilerini Algulamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:**

Araştırmada kendini ayarlama becerilerini algulamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının yaş değişkenine göre farklı olup olmadığı alt problem olarak ele alınmıştır. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre kendini ayarlamaları farklı 35 ve altındaki öğretmenlerle 36 ve yukarı yaştaki öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında önemli bir fark olmadığı bulunmuştur. Yaş değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Diğer taraftan kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise önemli bulunmuştur.

KA ve yaşın incelendiği araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmada elde edilen sonuçları desteklememektedir. Rehberlik anlayışı ve yaşın incelendiği doğrudan ya da dolaylı araştırmalardaki bulgular ise bu araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu alışmada KA düzeyi farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarında yaşlarına göre farklılık olabileceği düşünülmüştü. Çünkü yaş ilerledikçe olayları mantıksal analiz etmenin ve olayların öneminin daha iyi anlaşılabilieceği beklenmişti. Böyle bir sonuca ulaşılamamasının sebebi, yaş gruplarının dağılımında eşit bir dağılımın olmaması başka bir ifadeyle 36 ve daha fazla yaşa sahip bireylerin bütün yaş grubunun % 83'ne yakın olması olabilir. Ayrıca 36 ve daha fazla yaşa sahip öğretmenlerle 35 ve daha az yaşa sahip öğretmenlerin olayları içinde buldukları ortama göre değerlendirme ve mantıksal analizlerde bulunma açısından farklılık göstermemeleri bu sonucun elde edilmiş olmasına sebep olmuş olabilir.

Kendini ayarlama, yaş ve rehberlik anlayışını inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalarda kendini ayarlama ile yaş ve rehberlik anlayışı ile yaş boyutları incelenmiştir. Kendini ayarlama ve yaş değişkenin ele alındığı ergenlerde, kendini ayarlama davranışları incelenmiştir (Pledger 1992). Yaşları 7 ile 12 arasında olan 490 öğrenciye kendini ayarlama leği uygulanmıştır. Sonuçlara göre bütün yaş grubundaki kendini ayarlama sı yüksek öğrencilerin düşük bireylere oranla başkalarının ifade edici davranışlarına daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Sara and Rodgers (1982), kendini ayarlama ile personel seçimi, ve organizasyon arasındaki ilişkiyi yaş açısından ele almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre organizasyon konusunda 25-32 yaşlarındaki KAY yöneticilerin KAD yöneticilere oranla günün şartlarına göre daha uygun organizasyon becerileri sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Personel seçimi konusunda yine aynı grubun düşük bireylere oranla kuruma alacakları personelde ortam ve durumlara göre esnek olma (yeniliklere açık olma) zelliği aranmıştır. Kendini ayarlamanın yaş açısından incelendiği diğer bir çalışmada (Downing and Tomczak 1991) ise kendini ayarlama ile olayları mantıksal inceleme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçlara göre kendini ayarlama becerileri düşük ve yüksek gruplarda 24 yaşından sonra olayları

mantıksal inceleme açısından azalma görüldüğü ve işin içine yavaş yavaş duygusallığın girmeye başladığı sonucu elde edilmiştir.

Rehberlik anlayışıyla ilişkili olarak danışman rollerinin incelendiği araştırmada (Natthas 1987), taşra ve şehir danışmanları arasında yaşla ilgili olarak önemli sonuçlar elde edilmiştir. Taşrada olan 40 yaşın altındaki danışmanların danışman rollerini benimsemeleri yaşlı danışmanlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Şehir danışmanları arasında ise çok fazla fark etmemesine rağmen 40 yaşın altındaki danışmanların danışman rollerini benimsemeleri yüksek bulunmuştur.

Özel dersanelerde görev yapan öğretmenlerin ve bu dersanelere devam eden öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada (Ergün 1993) yaşları 31 ve daha yukarı olan öğretmenlerin yaşları 31'den küçük olanlara göre daha yüksek düzeyde beklentilere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Özdemir (1991) liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler açısından incelendiğinde yaşla ilgili olarak önemli bir fark bulunmamıştır. Danışmanlar açısından incelendiğinde aynı şekilde yaşla ilgili olarak önemli bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin rehberlik hizmetinden beklentilerinde yaşla ilgili bir anlamlılık olmamasına rağmen beklentilerinin PDR hizmetlerini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmiştir. Bu beklentiler içerisinde PDR hizmetlerinin öğrencinin gelişimine katkıda bulunması gerektiği, öğrencinin duygusal ve psikolojik sorunlarına çözümler üretmesi gerektiği belirtilmiştir.

### **3. Mezun Olunan Okul Süresi Değişkenine Göre Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:**

Araştırmada kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının mezun olunan okulun süresine göre farklı olup olmadığı alt

problem olarak ele alınmıştır. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre kendini ayarlamaları ve 3-4 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlerle 2 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında önemli bir fark olmadığı bulunmuştur. Aynı şekilde mezun olunan okul süresinin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Öte yandan kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise ilk bulgunun tartışılmasında ele alındığı şekilde önemli bulunmuştur.

Kendini ayarlama, mezun olunan okul süresi ve rehberlik anlayışını inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle kendini ayarlama ile mezun olunan okul süresiyle ilgili bir araştırma bulunamamıştır.

Aşağıda ele alınan araştırmalarda öğretmenlerin bitirdikleri okulun süresi ile rehberlik temel ilke ve kavramlarını anlama arasında bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle rehberlik temel ilke ve kavramlarının benimsenip benimsenmemesiyle okul süresinin bir ilişkisi yoktur. Elde edilen sonuçlar bu araştırmadaki sonuçları desteklemektedir. Ancak bu araştırmada 2 yıllık okul mezunları ile 3 ve 4 yıllık okul mezunları arasında anlamlı bir farklılık olabileceği vurgulanmıştır. Üç ve dört yıllık okulları bitiren bireyler, 2 yıllık okulları bitiren bireylere göre PDR hizmetleri açısından daha fazla bilgi ve beceri kazanacakları düşüncesi böyle bir farklılığın olabileceğini akla getirmişti. Ama sonuçlar böyle bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bunun nedeni PDR hizmetleriyle ilgili olarak 3 ve 4 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlerin her ne kadar daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları beklense de 3 ve 4 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlerle 2 yıllık okullardan mezun olan öğretmenlerin PDR ile ilgili bilgilerinin sınırlı oluşu, her zaman herkesten bir şeyler öğrenebileceklerine inanmamış olmaları ve başkalarının görüş ve isteklerini dikkate almaya açık olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Özdemir (1991)' in 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

yüksekokul (2 yıllık) bitirme arasında önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle danışmanların fakülte ya da yüksekokul bitirme ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır.

Rehberlik öğretmenlerin bulunduğu orta dereceli okullarda görevli sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği ve rehberlik görev algılarının incelendiği araştırmada (Gültekin 1984) bitirilen okul süresiyle ilgili olarak önemli düzeyde fark olmadığı bulunmuştur. Orta dereceli okullarda yönetici ve öğretmenlerin sınıf öğretmenliği (rehberlik hizmetlerine katkıda bulunma) anlayışlarının incelendiği diğer bir araştırmada (Uzun 1978) ise mezun oldukları okulların süresine göre önemli düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4. Kıdem Değişkenine Göre Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:**

Araştırmada kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre farklı olup olmadığı alt problem olarak ele alınmıştır. Alt probleme ilişkin olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre kendini ayarlamaları farklı, 16 yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerle 16 ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında önemli bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla kendini ayarlama ile kıdem değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkisi önemli bulunmamıştır. Öğretmenlerin 16 yıldan daha az ve daha fazla kıdeme sahip olma durumlarının rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Böylece sadece kıdem değişkeni ele alındığında öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında bir farklılık yoktur. Diğer taraftan yandan kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise ilk bulgunun tartışılmasında ele alındığı şekilde önemli bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Ancak araştırmada meslekte deneyim kazanmanın rehberlik anlayışı açısından farklılık oluşturacağı dşnlmekteydi. Çünkü zamanla öğretmenlerin mesleğin gereğini yerine getirme konusunda daha çok tecrübe edindiği ve mesleğin gerekli kıldığı rolleri özümsediği ve bu nedenle kıdem arttıa doğal olarak rehberlik anlayışlarının da artacağı beklenmişti. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre meslekte deneyim kazanmayla rehberlik anlayışı arasında bir farklılığın ortaya çıkmamasının sebebi sağlıklı kişilik özellikleriyle ilgili olabilir. Sağlıklı birey bütün davranışlarından haberdardır ve davranışlarını zenginleştirici etkinliklerde bulunur. Gerçeği olduğu gibi algılayıp içinde buldukları ortama kolay uyum sağlarlar ve içinde buldukları koşulları önyargısız, oldukları gibi algırlar. Geleceğe yönelik uygun tahminlerde ve yorumlamalarda bulunabilirler ve çevresel koşulları çevrelerinde bulunan kişilerin özellikleri ile birlikte olduğu gibi kabul edebilirler. Bütün bunların ışığı altında meslekte deneyim kazanmalarına karşın öğretmenlerin rehberlik anlayışlarında farklılığın olmaması, buldukları koşulları önyargısız, olduğu gibi algılamamalarından ve içinde buldukları ortama kolay uyum sağlayamamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Rehberlik anlayışı ile ilgili olarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri ve kendini ayarlamayı inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kıdem değişkenini ele alan ve rehberlik anlayışıyla dolaylı olarak ilgisi olan bazı araştırmalar bulunmasına rağmen kendini ayarlama ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki kıdemleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Holland'ın mesleki kişilik tipleriyle kendini ayarlama becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada (ndal 1996), sosyal tip içerisinde yer alan öğretmenlerin meslekteki kıdemleri ile kendini ayarlama becerisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle araştırma sonuçlarına göre meslekteki kıdemi 11 yıldan az olan öğretmenlerle 11 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler arasında kendini ayarlama düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Lafçı (1999)'nın meslekler ve kendini ayarlama becerileri arasındaki farklılıklara ilişkin yaptığı araştırmada, konusu insan olan mesleklerde (ğretmenler, avukatlar) alışan bireylerin mesleki kıdemleri ile kendini ayarlamaları arasında fark

bulunmamıştır. Araştırmalardan elde edilen sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Rehberlik anlayışıyla ilgisi olan ve öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerinin de dikkate alındığı araştırmalarda (Uzun 1978; Gültekin 1984; Özdemir 1991; Ergün 1993; Kaya 1994) rehberlik anlayışını az ya da çok yansıtan konuların kıdemle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

### **5. Buldukları Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Kendini Ayarlama Becerilerini Algulamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:**

Araştırmada kendini ayarlama becerilerini algulamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının buldukları öğretim kademesine göre farklı olup olmadığı alt problem olarak ele alınmıştır. Bu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre kendini ayarlamaları farklı I. kademe öğretmenleri ile II. kademe öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kendini ayarlaması farklı öğretmenlerin I. ve II. kademede öğretmen olma durumlarının rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkisi önemli bulunmamıştır. Öğretmenlerin I. ve II. kademede olma durumlarının rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Böylece sadece öğretmenlerin buldukları öğretim kademesi ele alındığında öğretmenlerin rehberlik anlayışlarında önemli bir fark olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan yandan kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise ilk bulgunun tartışılmasında ele alındığı şekilde önemli bulunmuştur.

Rehberlik anlayışı ve rehberlik anlayışı ile ilişkisi olan değişkenlerin incelendiği araştırmalarla ilgili olarak öğretmenlerin buldukları öğretim kademesi ve kendini ayarlamayı inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Kendini ayarlama ve öğretmenlerin buldukları öğretim kademesiyle ilgili bir araştırmaya rastlanmamış olmasına rağmen, öğretmenlerin branş ya da sınıf öğretmeni olmaları ile öğretmenler ve yöneticileri ele alan ve rehberlik anlayışıyla ilgisi olan

araştırmalar bulunmaktadır.

Kaya'nın yaptığı araştırmada (1994), Talim ve Terbiye Kurulu Üyeleri'nin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı branşlarına göre önemli düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilimler branşındaki üyeler, fen ve matematik branşındaki üyelerden daha yüksek düzeyde bir rehberlik anlayışına sahiptirler. Aynı araştırmada Talim ve Terbiye Kurulu Eğitim Uzmanlarının, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Uzmanlarının, Milli Eğitim Müdürlerinin, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Başkanlarının ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları branşlarına göre önemli düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özel dersanelerde görev yapan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinden beklentileri araştırılmış ve öğretmenlerin branşlarına göre rehberlik hizmetlerinden beklentilerinde önemli düzeyde bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir (Ergün 1993).

Araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin birinci ve ikinci kademedeki olmalarının rehberlik anlayışı üzerinde fark yaratacağı söylenmişti. Çünkü birinci ve ikinci kademedeki bulunan öğretmenler, farklı öğrencilerle ve farklı alanlardaki derslerle ilgilidirler. Birinci kademedeki öğretmenler ikinci kademedeki öğretmenlere oranla, öğrencileriyle daha fazla zaman geçirdiklerinden onları daha fazla tanıma, yeteneklerinden ve kişisel özelliklerinden, güçlü ve zayıf yönlerinden daha fazla haberdar olma durumuyla karşı karşıyadırlar. Dolayısıyla birinci kademedeki öğretmenler öğrencilerinin yetenekleri ve kişisel özellikleri doğrultusunda gelişmelerine daha fazla katkıda bulunmaktadırlar. Bu durum rehberlik anlayışı açısından düşünülecek olursa birinci kademedeki öğretmenlerin özellikle bir mesleğe yönelmede öğrencilerine ilk adımları atmada daha fazla yardımcı olacakları ve böylece ikinci kademedeki öğretmenlerle rehberlik anlayışları açısından farklılık göstereceği düşünülmüştü. Ancak bu sonuçlara ulaşamamıştır.

Bunun nedeni, rehberlik anlayışı ile ilgili olarak her iki kademedeki öğretmenlerin öğrencilerini tanıma, öğrencilerinin yeteneklerinden ve kişisel özelliklerinden haberdar olma ve güçlü ve zayıf yanlarını öğrenmeleri konusunda kişisel çaba göstermelerinin aynı düzeyde olmasından daha doğru bir ifadeyle her iki öğretim kademesindeki öğretmenlerin öğrencilerini geliştirme açısından aynı düzeyde rehberliği anlamalarından kaynaklanmıyor olabilir.

#### **6. Medeni Durum Değişkenine Göre Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu:**

Araştırmada kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının medeni durumlarına göre farklı olup olmadığı alt problem olarak ele alınmıştır. Alt probleme ilişkin olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre kendini ayarlamaları farklı, evli öğretmenlerle bekâr öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında önemli bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla kendini ayarlama ile medeni durum değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkisi önemli bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin evli ve bekâr olma durumlarının rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi de önemli bulunmamıştır. Böylece sadece medeni durum değişkeni ele alındığında öğretmenlerin evli veya bekâr olmalarıyla rehberlik anlayışları arasında önemli bir fark yoktur. Diğer taraftan yandan kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışı üzerindeki temel etkisi ise ilk bulgunun tartışılmasında ele alındığı şekilde önemli bulunmuştur.

Kendini ayarlama, rehberlik anlayışı ve medeni durum değişkenlerini birlikte ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Kendini ayarlama ve medeni durum değişkeninin ele alındığı araştırmada (Lafçı 1999), kendini ayarlama becerisi ile bireylerin evli ya da bekâr olmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum bu araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmada evli ve bekâr öğretmenlerin rehberlik anlayışları arasında

anlamli farklilik olabilecegi vurgulanmisti. Cunku evlilerin ve bakârlarin iletişimde bulduklari çevre birbirlerine göre daha çok çeşitlilik göstermekte olup mevcut duruma eş, eşin ailesi ve çocuklar da katılmaktadır. Bu bağlamda düşünöldüğünde, iletişimde bulunulan çevre ve ortamın zenginliği ile evli öğretmenlerle bekâr öğretmenler arasında rehberlik anlayişları açısından farklilik olacağı ifade edilmişti. Ancak araştırma sonucunda elde edilen bulgular bunu desteklememektedir. Bunun nedeni her ne kadar sosyal çevre ve ortam değişmesine ve zenginleşmesine rağmen öğretmenlerin rehberlik anlayişlarında fark olmamasının evli ya da bekâr olmalarından değil de bireylerin kendi kişilik özellikleri doğrultusunda iletişim kurmalarından kaynaklanıyor olabilir.



## BÖLÜM VI

### VARGI ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mezun olunan okul süreleri öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, medeni durumları ve buldukları öğretim kademesinin rehberlik anlayışı düzeylerinde farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığı incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışları cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları okul süresine, öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine, medeni durumlarına ve buldukları öğretim kademesine göre karşılaştırıldığında kendini ayarlama değişkeni ile bu değişkenlerin rehberlik anlayışı üzerindeki ortak etkileşimleri önemli bulunmamıştır. Aynı şekilde cinsiyet, yaş grupları, mezun oldukları okul süresi, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, medeni durumları ve buldukları öğretim kademesi değişkenlerinin temel etkileri de önemli bulunmamıştır. Diğer taraftan kendini ayarlama değişkeninin rehberlik anlayışına temel etkisi bütün alt problemlerde önemli bulunmuş ve KAY öğretmenlerin KAD öğretmenlere göre daha yüksek rehberlik anlayışına sahip oldukları görülmüştür.

Eğitim sisteminin en önemli temel taşlarından olan öğretmenler, aileden sonra bireylerin hem eğitim ve öğretim açısından gelişmesinde hem de duygusal, sosyal ve psikolojik yönden gelişmesinde ve belki de kendi başlarına bir birey olmasında en çok sorumluluk sahibi olan etkenlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin kendi yaşam biçimleri, düşünce tarzları, tutum, değer ve yargıları doğrudan ya da dolaylı bir şekilde gelişmelerine katkıda buldukları öğrencileri de etkilemektedir.

Öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışma açısından ele alınacak olursa öğrencilerin gelişmesine ve rehberlik hizmetlerinin daha etkin bir şekilde yürütülmesinde aktif rol oynayan unsurlardan biridir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre KAY öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kendini ayarlama ile rehberlik anlayışı arasında şöyle bir ilişki kurulabilir: KA kuramına göre KAY bireyler durumun ve ortamın gerektirdiği şekilde kendilerini buldukları durum ve ortama ayarlayabilmektedirler (Snyder 1974). Dolayısıyla KAY öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının yüksek olması, KAY bireylerin özellikleri dikkate alınacak olursa olaylar ve durumlar karşısında esnek, başkalarının duygularını ortaya çıkarmada başarılı ve dışa dönük olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin durum ve ortama göre farklı stratejiler geliştirmeleri desteklenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ve konuyla ilgilenen diğer araştırmacılara yapılabilecek yeni araştırmalar için şu önerilerde bulunmak mümkündür.

### **Araştırmaya Yönelik Öneriler**

1. Araştırma, Ankara ili Yenimahalle İlçesinde bulunan devlet ilköğretim okullarında yapılmıştır. Ankara içindeki ve dışındaki bazı devlet ve özel okullarında görevli öğretmenler üzerinde yapılarak elde edilecek bulguların genellenebilirliği genişletilebilir.
2. Araştırmada kullanılan Kendini Ayarlama Ölçeği ile Rehberlik Anlayışı Envanteri ülkemizde ilk kez birlikte ele alınıp bu çalışmada kullanılmıştır. Dolayısıyla öğrenciler üzerinde de araştırma yapılarak farklı gruplardan elde edilecek sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Bu araştırmada rehberlik anlayışının kavramsal boyutu incelenmiş olup grupların kavramsal düzeydeki rehberlik anlayışı ele alınmıştır. Ancak

rehberlik anlayışının kavramsal boyutunun yanında tutumsal ve kişilerarası ilişkiler boyutu da bulunmaktadır (Kepçeoğlu, 1988). Kavramsal düzeyde yüksek olan rehberlik anlayışı her zaman ve koşulda davranışa dönüşmeyebilir. Bu nedenle rehberlik anlayışının tutumsal ve kişilerarası ilişkiler boyutunu da ele alan araştırmalar yapılabilir.

4. Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına okudukları süre içinde verilen psikolojik danışma ve rehberlik dersinin, sadece kavramsal düzeyde bilgileri aktarmak yerine, öğretmen adaylarının çağdaş bir rehberlik anlayışı kazanmaları için yüksek öğretim kurumlarında verilen bu derslerin etkili bir şekilde sunularak rehberlik hizmetlerinin yararını yaşayarak görmeleri ve davranış kazanmaları daha etkili olabilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre kendini ayarlama ile rehberlik anlayışı arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin derinlemesine incelendiği deneysel araştırmalar yapılabilir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

6. PDR hizmetlerinin uygulanmasında ise rehber öğretmenler, öğretmenlerin KA becerilerini algılamalarını artırmaya yönelik sosyal ilişkilere ağırlık veren uygulamalarda bulunabilirler.
7. Öğretmenlerin PDR temel ilke ve kavramlarını anlamaları ve bunları okul sürecinde öğrencilerine aktarmaları gerekmektedir. Bu da rehberlik temel ilke ve kavramlarına uygun bir rehberlik anlayışının olmasını gerektirir. Uygun bir rehberlik anlayışının oluşmasını sağlama işi de PDR servislerindeki uzman kişilerin çabalarına bağlıdır. Okullardaki PDR servisleri, öğretmenlerin uygun bir rehberlik anlayışı kazanmaları için PDR'nin ne olduğu konusunda bilgiler vermelidirler.
8. Diğer taraftan öğretmenlerde uygun bir rehberlik anlayışının oluşması için

PDR uzmanlarının öğretmenlere yönelik olarak PDR konusunda yanlış anlaşılmaları önleyecek müşavirlik hizmetlerini kullanmaları gerekir. Bu durum öğretmenlerin PDR'e olan bakış açılarını değiştirebilir.



## KAYNAKÇA

ALTINTAŞ, Mehmet

- 1991 “Kendini Ayarlama Becerisi ve Arkadaşlık İlişkileri”  
(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara  
Üniversitesi.

ANDERSON, L. R. ve M. MCLENIGAN

- 1987 “Sex Differences in the Relationship between Self-Monitoring  
and Leader Behavior”, **Small Group Behavior**, 18 (2): 147-  
167

AYDIN, Gül

- 1988 “Okul Rehberlik Uygulamalarında Bazı Sorunlar: Bir  
Karşılaştırma.” **Eğitim ve Bilim**. 68: 61-65.

BACANLI, Hasan

- 1990 “Kendini Ayarlama Becerisinin Bazı Değişkenlerle İlişkisi”  
(Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi

- 1997 **Sosyal İlişkilerde Benlik: Kendini Ayarlamamanın Psikolojisi**,  
İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

BAUMEISTER, R.F.

- 1987 “How the Self became a Problem: A Psychological Review of  
Historical Research” **Journal of Personality and Social  
Psychology**, 52: 163-176.

BAYMUR, Feriha

- 1975 **Rehberlik**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- 1986 "Eğitimde Psikolojik Hizmetleri Nasıl Daha Etkili ve Verimli Duruma Getirebiliriz" (Panel) Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar, Ankara: TED Yayınları.
- BİLGİN, Nuri**
- 1988 **Sosyal Psikolojiye Giriş**, İzmir: E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- BONABRAKE, C. R. ve S. B. BORGERS**
- 1984 "Counselor Roles as Perceived by Counselors and Principals", **Elementary School Guidance and Counseling**, 18: 194-199.
- BOSSWELL, D. ve B. CARR**
- 1988 "Secondary School Counselor's Perceptions of their Duties: A Comparison of Small, Medium and Large Schools", **Comptemporary Education**, 59: 227-229.
- BRIGGS, S. R. ve J. M. CHEEK**
- 1986 "The Role of Factor Analysis in The Development and Evaluation of Personality Scales", **Journal of Personality**, 54 (1): 106-148.
- BRIGGS, S. R., J. M. CHEEK ve A. H. BUSS**
- 1980 "An Analysis of The Self-Monitoring Scale", **Journal of Personality and Social Psychology**, 38: 679-685
- CARSON, A.D. ve R. MOWSESIAN**
- 1993 "Self-Monitoring and Private Self-Consciousness: Relation's to Holland's Vocational Personality Types", **Journal of Vocational Behavior**, 42 (2): 212-222 .

CLARK, Arthur J.

1995 "Rationalization and The Role of The School Counselor",  
**School Counselor**, 42 (4): 283-291.

COLL, K. ve B. FREEMAN

1997 "Role Conflict among Elementary School Counselors: A  
National Comparison with Middle and Secondary Counselors"  
**Elementary School Guidance and Counseling**, 31 (4): 251-  
261.

COREY, Jerald

1996 **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**,  
USA: Brooks Cole.

CÜCELOĞLU, Doğan

1992 **İnsan ve Davranışı**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

DABBS, J. M. ve diğ.

1980 "Self-Monitoring in Conversation: What Do They Monitor?"  
**Journal of Personality and Social Psychology**, 39: 378-384.

DOĞAN, Süleyman

1991 "Başlangıcından Bugüne Türk Resmi Dokümanlarında  
Rehberlik Kavram ve Anlayışı: Bir İnceleme." **PDR Dergisi**,  
1(2): 29-45.

1998a "Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kimliği:  
Gelişmeler ve Sorunlar." **Milli Eğitim**, 139: 69-76.

1998b "Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Bazı Yönetmeliklerin  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışı Açısından  
Değerlendirilmesi." **Milli Eğitim**, 140: 75-79.

DOWNING, B. ve T. TOMCZAK

- 1991 "A Developmental Analysis of Self-Monitoring and Sensation-Seeking" 62<sup>nd</sup> the Annual Meeting of The Eastern Psychological Association, NewYork: April 11-14, ERICDATABASE: ED337728.

DUNLAP, G. ve diğ.

- 1995 "Self-Monitoring of Classroom Behaviors with Students Exhibiting Emotional and Behavioral Challenges." **School Psychology Quarterly**, 10(2): 165-177.

ERGÜN, Selami

- 1993 "Özel Dershanelerde Görevli Öğretmenler ile Bu Dershanelere Devam Eden Öğrencilerin Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi.

ERTÜRK, Selahattin.

- 1984 **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Yelkenetepe Yayınları.

FİDAN, N. ve M. ERDEN.

- 1993 **Eğitime Giriş**, Ankara: Meteksan.

FLETCHER, Anne

- 1980 **Guidance In Schools**, Great Britain: Aberden University Press.

GEÇTAN, Engin

- 1988 **Psikanaliz ve Sonrası**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

GIBSON, R. L.

1990 "Teachers' Opinions of High School Counseling and Guidance Program: Then and Now", **The School Counselor**, 37: 248-251.

GÜLTEKİN, İsmail

1984 "Orta Dereceli Okullarda Sınıf Öğretmenlerinin Görev Algıları" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.

HAVERKAMP, Beth E.

1994 "Using Assessment in Counseling Supervision: Individual Differences in Self-Monitoring." **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, 27 (1): 316-324.

HELMS, B.J. ve F. İBRAHİM

1985 "A Comparison of Counselor and Parent Perceptions of The Role and Function of The Secondary School Counselor", **The School Counselor**, March: 266-274.

KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem

1999 **Yeni İnsan ve İnsanlar**, İstanbul: Evrim yayınları.

KAYA, Alim

1994 "Milli Eğitim Bakanlığı Üst Düzey Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Bazı Değişkenlere Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışı" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Malatya: İnönü Üniversitesi.

KANTARCIOĞLU, Selçuk

1998 **Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Rehberlik**, İstanbul: M.E.B Yayınları.

**KEPÇEOĞLU, Muharrem**

1975 **Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Anlayışı**, Ankara: M.E. Basımevi.

1987 "Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Gelişimi ve Belli Başlı Sorunlar" **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2: 264-272.

1995 **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Ankara: Gül Yayınevi.

**KORKUT, Fidan**

1997 "Rehberliğin İlkeleri ve Demokrasi Anlayışı." **Ekonomik Yaklaşım**, 27(8): 251-257.

**KOWITZ, G. T. ve N. G. KOWITZ**

1971 **An Introduction to School Guidance**, New York, Rinehart and Winston Inc. USA.

**KUZGUN, Yıldız**

1988 **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, Ankara: ÖSYM Yayınları.

1993 "Türk Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma." **Eğitim Dergisi**, 6: 3-8.

**LAFÇI, Saliha**

1999 "Bazı Mesleklere Göre Kendini Ayarlama Becerileri Arasındaki Farklar" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bursa: Uludağ Üniversitesi.

**LARKIN, Judith E.**

1987 "Are Good Teachers Perceived as High Self-Monitors?" **Personality and Social Psychology Bulletin**, 13(1): 64-72.

LECK, K. ve J. A. SIMPSON

1999 "Feigning Romantic Interest: The Role of Self-Monitoring",  
**Journal of Research in Personality**, 33: 69-91.

MALUWA-BANDA, Dixie W.

1998 "School Counselor's' Perception of a Guidance and  
Counseling Programme in Malawi's Secondary Schools"  
**British Journal of Guidance and Counseling**, 26 (2): 287-  
295.

MAU, Wei-Cheng ve D. A. JEPSEN

1988 "Attitudes Toward Counselors and Counseling Processes: A  
Comparison of Chinese and American Graduate Students",  
**Journal of Counseling and Development**, 67: 189-192.

MILL, Janice

1984 "High and Low Self-Monitoring Individuals: Their Decoding  
Skills and Empathic Expression", **Journal of Personality**, 52:  
372-388.

MURO, J. J. ve T. KOTTMAN

1995 **Guidance and Counseling in the Elementary and Middle  
Schools, USA: Brown and Benchmark Inc.**

NATTHAS, William A.

1987 "Induction of Counselors of the Profession" **The Annual  
Meeting of the American Educational Research  
Assosiation**, Washington D.C: April, 20-24, ERIC  
DATABASE: ED286085.

NELSON-JONES, Richard

1995 **Danışma Psikolojisi Kuramları**, Çev: Ed: Füsun Akkoyun,  
Ankara: TDFO.

NORRIS, S.L. ve R. L. ZWEIGENHAFT

1999 "Self-Monitoring, Trust, and Commitment in Romantic Relationships", **The Journal of Social Psychology**, 139 (2): 215-220.

OSKAY, Güler

1998 "Davranışı Kontrol Altına Alma İle Kimlik Gelişimi Arasındaki İlişki" **Türk PDR Dergisi**, 10(2): 13-22.

ÖZDEMİR, İbrahim E.

1991 "Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi" (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ÖZOĞLU, Süleyman Ç.

1986 "Eğitimde Psikolojik Hizmetleri Nasıl Daha Etkili ve Verimli Duruma Getirebiliriz" (Panel) Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar, Ankara: TED Yayınları.

PATTERSON, C. H.

1986 **Theories of Counseling and Psychotherapy, USA: Harper Collins.**

PİŞKİN, Metin

1989 "Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Danışmanların İdeal ve Gerçek Danışmanlık Görev Algıları", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.

PLEDGER, Linda M.

1992 "Development of Self-Monitoring Behavior from Early to Late Adolescence.", **Adolescence**, 27 (106) 329-338.

RICE, F. P.

1992 **Human Development**, Boston, USA: Houghton Mifflin Company.

SARA, N.G. ve F. A. RODGERS

1982 "Presentation of Self by Educational Administrators: A Study in Self-Monitoring" **Journal of Educational Administration**, 20 (2): 127-137.

SCHLOSS, P.J. ve C. E. WOOD

1990 "Effect of Self-Monitoring on Maintenance and Generalization of Conversational Skills of Persons with Mental Retardation.", **Mental Retardation**, 28 (2): 105-113.

SHAW, Merville C.

1973 **School Guidance Systems**, Boston: Houghton Mifflin Company, USA.

SHERTZER, B. ve S. C. STONE

1971 **Fundamentals of Guidance**, Boston: Houghton Mifflin Company, USA.

SIMPSON, J. A, S. W. GANGESTAD ve M. BIEK

1993 "Personality and Nonverbal Social Behavior: An Ethological Perspective of Relationship Initiation", **Journal of Experimental Social Psychology**, 29: 434-461.

**SNYDER, Mark**

- 1974 "Self-Monitoring Of Expressive Behavior", **Journal Of Personality And Social Psychology**, 30 (4) 526-537.
- 1982 "İzlenim Ayarlamacılığı" (Çev: Ali Dönmez), **DTCF Araştırma Dergisi**, Aydın Sayılı'ya Armağan.
- 1983 "The Self in Action" **55<sup>th</sup> The Annual Meeting of The Midwestern Psychological Association**, Chicago: May, 5-7, ERIC DATABASE: ED237832.

**SNYDER, M. ve J. A. SIMPSON**

- 1984 "Self-Monitoring and Dating Relationships", **Journal of Personality and Social Psychology**, 47(6): 1281-1291.

**SNYDER, M. ve N. CANTOR**

- 1980 "Thinking about Ourselves and Others: Self-Monitoring and Social Knowledge" **Journal of Personality and Social Psychology**, 39 (2) 222-234.

**SNYDER, M. ve T. C. MONSON**

- 1975 "Persons, Situations and The Control of Social Behavior", **Journal of Personality and Social Psychology**, 32: 637-644.

**SNYDER, M., E. BERSCHIED ve A. MATWYCHUK**

- 1988 "Orientations Toward Personnel Selection: Differential Reliance on Appearance and Personality", **Journal of Personality and Social Psychology**, 54(6): 972-979.

**SNYDER, M., J. A. SIMPSON ve S. GANGESTAD**

- 1986 "Personality and Sexual Relations", **Journal of Personality and Social Psychology**, 51: 181-190.

SNYDER, M., S. GANGESTAD ve J. A. SIMPSON

1983 "Choosing Friends as Activity Partners: The Role of Self-Monitoring", **Journal of Personality and Social Psychology**, 45: 1061-1072.

STICKEL, Sue A.

1990 "A Study of Role Congruence Between School Counselors and School Principals" **The Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association**, Pennsylvania: February, 15. ERIC DATABASE: ED321944.

STILLER, A. ve F. B. GANNON

1968 "Differential Perceptions of Counselor Role: Implication for Program Modification," **The School Counselor**, January: 198-202.

THOMPSON, Rosemary

1992 **School Counseling Renewal: Strategies for the Twenty-First Century**, USA: Accelerated Development Inc.

TOLAN, Barlas

1985 **Toplumbilimine Giriş**, Ankara: Aras Matbaacılık.

UMAY, Aysun

1993 "Matematik Problemleri Çözmede Bazı Kişilik Özelliklerinin Etkisi" **Eğitim ve Bilim**, 87: 60-66.

UZUN, Mehmet

1978 "Farklı Programları Uygulayan Okul Müdür ve Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Anlayışlarına İlişkin Bir Araştırma", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.

ÜNDAL, Aysun

- 1996 "Kendini Ayarlama Becerisinin Holland'ın Mesleki Kişilik Tiplerine Göre Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

VAN HOOSE, W.H. ve diğ.

- 1973 **Elementary School Guidance and Counseling: A Composite View**, Boston, USA: Houghton Mifflin Company.

VANDER ZANDEN, J. W.

- 1989 **Human Development**, New York, USA: Alfred A.Knopf.

WARREN, J. V. ve diğ.

- 1982 "Teacher Attitudes Toward The Role of The Counselor: An Eight-Year Follow Up Study." **The School Counselor**, January: 208-211.

WEBB, W. M. ve diğ.

- 1989 "Interaction Between Self-Monitoring and Manipulated States of Self-Awareness." **Journal of Personality and Social Psychology**, 56(1): 70-80.

YAZAR, Osman Z.

- 1996 "Kendini Kabul Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Algılamaları İle Kendini Ayarlama Becerileri Arasındaki İlişki" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

**EK 1**  
**REHBERLİK ANLAYIŞI ENVANTERİ (RAE)**

Sayın öğretmen. Aşağıda Psikolojik Danışma ve Rehberlik anlayışını ölçen 40 madde verilmektedir. Her bir ifadeyi okuyarak fikrinizi **katılıyorum**, **kısmen katılıyorum** veya **katılmıyorum** şeklinde belirtiniz. İfadelere içtenlikle cevap vermeniz araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır.

	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>
1. Psikolojik danışma ve rehberliğin temelinde demokratik ve insancıl bir anlayış vardır.	( )	( )	( )
2. Psikolojik danışma ve rehberlik, bazı tavsiyelerde bulunmak değildir.	( )	( )	( )
8. Psikolojik danışma ve rehberlik, demokratik toplumun değerlerinden ve bireylerin ihtiyaçlarından doğmaktadır.	( )	( )	( )
9. Her birey kendisi için karar verme hakkına sahiptir.	( )	( )	( )
10. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğretmenler tarafından da sunulabilir.	( )	( )	( )
14. Eğitimin amacı her bireydeki kapasiteyi ortaya çıkarmak ve bunu en üst düzeyde geliştirmek.	( )	( )	( )
23. Öğrencilerin bazı sorunlarının olması onların başarı durumlarını olumsuz bir biçimde etkiler.	( )	( )	( )
29. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrencinin bütün yönleriyle gelişmesini esas alır.	( )	( )	( )
33. Her öğrencinin psikolojik danışma ve rehberlik yardımına ihtiyacı vardır.	( )	( )	( )
35. Öğrencileri tanımada bazı bilimsel tanıma tekniklerinden yararlanmak gerekir.	( )	( )	( )
37. Her okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları öğrenci ihtiyaçları ve sorunları üzerinde daha önceden yapılmış, inceleme ve gözlem sonuçlarına göre programlanmalıdır.	( )	( )	( )
38. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri her türlü çalışması ile öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemini öngörür.	( )	( )	( )

## EK 2

### KENDİNİ AYARLAMA ÖLÇEĞİ

**AÇIKLAMA:** Aşağıda sosyal davranışlarla ilgili birtakım ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve kendinizce doğru olduğunu düşündüğünüz ifadeler için D'nin altındaki boşluğu, yanlış olduğunu düşündüğünüz ifadeler için Y'nin altındaki boşluğu doldurunuz. Boş ifade bırakmayınız.

- |  | <u>D</u> | <u>Y</u> |
|--|----------|----------|
| 1. Başkalarının davranışlarını kolaylıkla taklit edebilirim.....   | ( )      | ( )      |
| 3. Başkalarını eğlendirmek veya etkilemek için eğlendirici bir şeyler yapabileceğimi sanmıyorum.....       | ( )      | ( )      |
| 5. İyi bir aktör / artist olabilirdim.....   | ( )      | ( )      |
| 6. Bazen başkalarına gerçekten yaşadığımdan daha derin duygular yaşıyor gibi görünürüm.....                | ( )      | ( )      |
| 9. Farklı durumlarda ve farklı kişilerle birlikteyken sık sık çok farklı kişiler gibi davranırım.....      | ( )      | ( )      |
| 10. Başkalarına kendimi sevdirmede pek başarılı değilim. ....  | ( )      | ( )      |
| 12. Hoşsohbet biri sayılırım.....  | ( )      | ( )      |
| 13. Sosyal durumlarda başkalarının davrandığı gibi davranmaya çalışırım.....                               | ( )      | ( )      |
| 15. Davranışlarımı farklı kişilere ve durumlara uydurmak için değiştirmede zorluk çekerim.....             | ( )      | ( )      |
| 16. Toplantılarda fıkra ve hikayelerin anlatılmasını, şakaların yapılmasını başkalarına bırakırım.....     | ( )      | ( )      |
| 18. Birinin gözlerinin içine baka baka yüzüne karşı yalan söyleyebilirim (eğer iyi bir amaç için ise)..... | ( )      | ( )      |
| 20.(Düğün, disko gibi) toplu eğlencelerde kalkıp oynayabilirim.....  | ( )      | ( )      |

## EK 3

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

a) Kadın

b) Erkek

2. Yaşınız

a) 20-25

b) 26-30

c) 31-35

d)36 ve yukarısı

3. Mezun olduğunuz öğretim kurumunun süresi

a) 2 yıl

b) 3 yıl

c) 4 yıl

4. Mesleki kıdeminiz

a) 1-5 yıl

b) 6-10 yıl

c)11-15 yıl

d)16 ve yukarısı

5. Medeni durumunuz

a) Bekar

b) Evli

6. Bulduğunuz öğretim kademesi

a) I. Kademe

b) II. Kademe