



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV
YAPAN ÖĞRETMENLERİN REHBERLİK
GÖREVLERİYLE İLGİLİ TUTUM VE
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Ömer BÜLBÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
AĞUSTOS-2009**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV
YAPAN ÖĞRETMENLERİN REHBERLİK
GÖREVLERİYLE İLGİLİ TUTUM VE
DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR

Ömer BÜLBÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
AĞUSTOS-2009**

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN REHBERLİK GÖREVLERİYLE
İLGİLİ TUTUM VE DAVRANIŞLARININ
İNCELENMESİ**

Ömer BÜLBÜL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

Bu Tez 25/06/2009 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği/Oy Çokluğu ile Kabul Edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR	Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN	Yrd. Doç. Dr. Nasrullah ÖZSOY
DANIŞMAN	ÜYE	ÜYE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN

Enstitü Müdür Vekili

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN REHBERLİK GÖREVLERİYLE İLGİLİ
TUTUM VE DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

ÖMER BÜLBÜL

DANIŞMAN : Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR

Yıl : 2009, Sayfa: 75

Jüri : Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR
: Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN
: Yrd. Doç. Dr. Nasrullah ÖZSOY

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında sınıf rehber öğretmeni olarak görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarını tespit etmek, öğretmenlerin rehberlik hizmetleri konusunda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak ve eğitim bilimleri alanında bilgi birikimlerine katkıda bulunarak bu konuda onlara çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinin İslahiye ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise bu okullarında görev yapan 298 sınıf rehber öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde; frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmış, değişkenlerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin Ölçeği testi ile belirlenmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmaları ölçeğine verdikleri puanların; cinsiyet, alan ve rehber öğretmen bulunma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi; rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi; yaş, eğitim düzeyi, okul türü, görev süresi ve kitap okuma

sıklığı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarının yaşlarına, alanına, rehber öğretmen bulunma durumuna, rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığına, okul türüne, görev süresine, eğitim düzeyine ve kitap okuma sıklığına göre farklılaştığı, cinsiyet değişkenine göre ise farklılaşmadığı görülmüştür. Alanı branş öğretmeni olan sınıf rehber öğretmenlerinin kendi sınıfına yönelik aidiyet duygusunun kazandırılması, bütün okullara en kısa zamanda rehber öğretmen atanması, öğretmenlere rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi, sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken görev süresi daha fazla olan öğretmenlere öncelik verilmesi, öğretmenlerin kitap okumaya teşvik edilmesi ve lisansüstü eğitim görmelerine imkân sağlanması önerildi.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik, sınıf rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni.

**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
UNIVERSITY OF KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM**

ABSTRACT

MA THESIS

**SEARCHING THE ATTITUDE AND
BEHAVIOUR OF TEACHERS WORKING AT
PRIMARY SCHOOL ABOUT COUNSELLING
DUTIES**

ÖMER BÜLBÜL

Supervisor : Asst. Prof. Dr. İbrahim KIR

Year : 2009, Pages: 75

**Jury : Asst. Prof. Dr. İbrahim KIR
: Asst. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN
: Asst. Prof. Dr. Nasrullah ÖZSOY**

The purpose of this research is to determine the attitude and behaviours of class-teachers and branch-teachers working at primary school as class counselor about counselling duty, to provide positive attitude about counselling and to present suggestions to this subject by contributing data about education science. The variety of this research is composed of teachers who work at primary schools in Islahiye, 298 teachers in Islahiye are the samples. “Related Scan Model” was used in this research. The suitability of variabilities to the factor analysis was determined by Kaiser-Meyer Olkin Test. When the variances are homogeneous, “Unrelated Group T Test”, in the state of variances not being homogenous, for unrelated measurements, Krukal Walli’s Test and also to understand which groups have differences, Mann WhitneyU Test applied to determine whether the scores of the class counsellors in Guidance Evaluation Form change according to their “gender”, “branch” , “ age” , “ schol type” , “ being a counsellor” , “ total experience” , and “ the frequency of reading”. To determine the techniques, which are used, Levene’s tested the counselling Works Criterion and it’s lower dimension suitability to the normal distribution. In the result of one-way variance analysis(ANOVA), much differences were found among the groups. Scheefe Test was used to determine the source of these differences. Teachers’ attitudes and behaviours about counselling duties differentiate according to their ages, branches, the state of being counselor working at their schools, the frequency of participating in in-service training about counselling, school type,total experience, education level and to the frequency of reading book but their attitudes and behaviours don’t

differentiate according to the gender. It is suggested that the branch teachers working as a class counselors should be provided belonging sensation to their own class, counsellors must be appointed to each school immediately, in-service training about counselling should be given to the teachers. While headmasters are giving duty about class counselling, they should give priority to the teachers who have more professional experiences. It is also suggested that teachers should be encouraged to read book and should be provided opportunity for graduate education.

Keywords: Counselling, class counselor (class teachers who work at school as counselor), class teacher, branch teacher.

ÖN SÖZ

Bilim ve teknoloji sürekli değişme ve gelişme halindedir. Bu değişme ve gelişmeler eğitimin, eğitim alanındaki değişiklikler ise rehberlik hizmetlerinin önemini arttırmıştır. Bu nedenle eğitim sistemimizde rehberlik hizmetlerine yer verilmesi anlayışı son yıllarda daha çok önem kazanmaya başlamıştır.

Ülkede rehberlik hizmetleri istenilen olgunluğa ulaşamamıştır. Bu sorunun temelinde ciddi bir eğitim politikasının bulunmaması ve ilköğretimde rehberlik hizmetlerine yeterli düzeyde önem verilmemesi yatmaktadır. Hâlbuki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yaşam boyunca sürdürülmesi gereken bir hizmettir ve bireylere en azından ilköğretimden itibaren sunulmalıdır. Gelişmiş batı ülkelerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri okul öncesi dönemden başlar ve hayat boyunca devam eder. Gelişim ve değişimin hızlı olduğu bu dönemde ilköğretimde sunulacak olan rehberlik hizmetlerinin önemi çok büyüktür.

Ülke şartlarında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Bu yüzden bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarını incelemeyi uygun bulduk.

Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden ve yapıcı eleştirileri ile araştırmama olumlu katkılarda bulunan hocam Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR'a, araştırmanın veri analiz kısmında bana yardımcı olan hocam Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN'a ve araştırmanın örneklemi oluşturarak Gaziantep ilinin İslahiye ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Ömer BÜLBÜL
Ağustos-2009

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VIII
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	IX
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Varsayımlar (Sayıtlar).....	2
1.5. Sınırlılıklar.....	2
1.6. Tanımlar.....	3
2. ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR.....	4
3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
3.1. Rehberlik Nedir?	7
3.2. Rehberlikle İlgili Genellemeler.....	7
3.3. Rehberlik İle İlgili Yanlış Anlayışlar.....	8
3.4. Rehberliğin Türleri.....	8
3.4.1. İlköğretimde Kişisel Rehberlik.....	8
3.4.2. İlköğretimde Eğitsel Rehberlik.....	9
3.4.3. İlköğretimde Mesleki Rehberlik.....	10
3.5. Rehberliğin Tarihsel Gelişimi.....	12
3.5.1. Amerika’da Rehberlik Çalışmalarının Tarihçesi.....	12
3.5.2. Avrupa’da Rehberlik Çalışmalarının Tarihçesi.....	12
3.5.3. Türkiye’de Rehberlik Çalışmalarının Tarihçesi.....	13
3.6. Eğitimin Rehberlikle İlişkisi.....	14
3.7. İlköğretimde Rehberliğin Amaçları.....	15
3.8. İlköğretimde Rehberlik Hizmetleri.....	16
3.9. İlköğretimde Rehberliğin İlkeleri.....	18
3.10. İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri.....	19
3.10.1. İlköğretim I. Kademesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Gelişim Özellikleri(6-12yaş).....	19
3.10.2. İlköğretim II. Kademesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Gelişim Özellikleri(12-15yaş).....	21
3.11. İlköğretim Okullarında Rehberlik Hizmetleri Neden Zorunludur?	22
3.12. İlköğretim Okullarında Rehberlik Hizmetlerinin Genel Özellikleri.....	24
3.13. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Görevleri.....	25
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	27
4.1. Araştırmanın Modeli.....	27
4.2. Evren ve Örneklem.....	27
4.3. Veri Toplama Araçları.....	29
4.4. Verilerin Toplanması.....	29
4.4.1. Kaynak İnceleme.....	29
4.4.2. Anket Uygulama.....	29
4.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu.....	31

5. BULGULAR VE YORUM.....	32
5.1. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	32
5.2. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin; Cinsiyetlerine, Alanlarına ve Görev Yaptığı Okulda Rehber Öğretmen Bulunma Durumuna Göre Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının T-Testi Sonuçları.....	35
5.3. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik İle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığına Göre Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin ANOVA Sonuçları.....	40
5.4. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Yaşına, Görev Yaptıkları Okul Türüne, Görev Süresine, Eğitim Düzeyine ve Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları....	44
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
KAYNAKLAR.....	73
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

DPYB	: Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı
İÖÖ	: İlköğretim Okulu
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Sınavı
RPDHY	: Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği
SS	: Standart Sapma
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
YİBO	: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
F	: Varyans
N	: Sayı
P	: Önem Seviyesi
X	: Aritmetik Ortalama

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 4.1.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı.....	28
Çizelge 4.2.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Soruları İçin Faktör Yükleri Ve Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	30
Çizelge 5.1.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	32
Çizelge 5.2.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	32
Çizelge 5.3.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılım.....	32
Çizelge 5.4.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Sürelerine Göre Dağılımı.....	33
Çizelge 5.5.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı...	33
Çizelge 5.6.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Alanlarına Göre Dağılımı.....	33
Çizelge 5.7.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okulda Rehber Öğretmen Bulunma Durumuna Göre Dağılımı.....	33
Çizelge 5.8.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma Sıklığına Göre Dağılımı.....	34
Çizelge 5.9.	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Dağılımı.....	34
Çizelge 5.10.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları.....	35
Çizelge 5.11.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Alanlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	37
Çizelge 5.12.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okulda Rehber Öğretmen Bulunma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	38
Çizelge 5.13.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Katılma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	40
Çizelge 5.14.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Katılma Sıklığına Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	41
Çizelge 5.15.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	44
Çizelge 5.16.	Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	45
Çizelge 5.17.	Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	46
Çizelge 5.18.	Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	47
Çizelge 5.19.	Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara Sahip Olmak Alt Boyutunun İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	48
Çizelge 5.20.	Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeği Alt Boyutunun İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	49
Çizelge 5.21.	Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	50

Çizelge 5.22.	Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Çizelge 5.23.	Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.	51
Çizelge 5.24.	Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara İçerisinde Olmak Sahip Olmak Alt Boyutunun Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	52
Çizelge 5.25.	Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeği Alt Boyutunun Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	52
Çizelge 5.26.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin Görev Yapma Süresine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	53
Çizelge 5.27.	Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Çizelge 5.28.	Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	55
Çizelge 5.29.	Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Test Sonuçları.....	56
Çizelge 5.30.	Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara Sahip Olmak Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	57
Çizelge 5.31.	Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeği Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Çizelge 5.32.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	60
Çizelge 5.33.	Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 5.34.	Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 5.35.	Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi.....	62
Çizelge 5.36.	Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara Sahip Olmak Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 5.37.	Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeği Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 5.38.	Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 5.39.	Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklığına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 5.40.	Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	66
Çizelge 5.41.	Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	67

Çizelge 5.42.	Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara Sahip Olmak Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 5.43.	Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeği Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69

1. GİRİŞ

1.1. Problem

21. yy'da dünya, hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu durumda eğitim anlayışının durağan olması düşünülemezdi. Eğitim alanında, klasik eğitim metodundan bireysel eğitim metoduna geçilmiş, eğitimde bilişim teknolojisi çok önemli bir düzeye gelmiş, kısacası eğitim-öğretimde çok önemli reformlar olmuştur. Bütün bu gelişmeler olurken rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde de gelişmeler yaşanmıştır; her ilde RAM açılmış, eğitim fakültelerinin büyük bir çoğunluğunda PDR bölümü açılmış ve her okula rehberlik uzmanının atanması zorunlu hale gelmiştir.

Rehberlik ülkenin eğitim politikasında çok önemli yere sahip olmasına rağmen, ilköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin öneminin anlaşılamadığı düşünülmektedir.

İlköğretim düzeyinde öğrencilerin yaşları gereği meslekî, bireysel ve eğitsel rehberliğe ihtiyaçları vardır. Ülkede temel eğitim olarak verilen ilköğretim tüm yurttaşlara zorunludur. Bu nedenle bu eğitimden hemen hemen tüm ülke nüfusunun yararlandığı varsayılabilir. Üstelik bu eğitimi alanların büyük bir kısmı da üst eğitime devam etmemektedir. Diğer bir deyişle ilköğretimdeki kazanımlarıyla yaşamlarını sürdürmektedir. Bu yüzden ilköğretim düzeyindeki eğitimin niteliğini yükseltmek son derece önemlidir. İşte rehberlik hizmetlerinden beklenen de bu eğitim kademesinde çocuğun sağlıklı gelişmesi, çevresine uyumlu, dengeli bir birey olarak yetişmesi için ona yardımcı olmaktır. İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin etkin olarak yürütülebilmesi konusunda sınıf rehber öğretmenlerin tutum ve davranışları önemlidir.

Ülkede ilköğretim okullarında rehberlik ihtiyacının önemi dikkate alınarak, rehberlik araştırma merkezleri kurulmuş, böylece ilköğretim düzeyinde örgütlü rehberlik hizmetlerinin uygulanmasına başlanmıştır.

İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerini rehber öğretmen ile sınıf rehber öğretmeni birlikte yürütür. Rehberlik hizmetlerini rehber öğretmen tek başına yürütemez. Yani rehberlik hizmetleri uyumlu bir ekip işidir. Sınıf rehber öğretmenleri okulda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde çok önemli bir işlev görürler. Rehberlikle ilgili tutum ve davranışları olumlu olan sınıf rehber öğretmenleri rehberlik hizmetlerini etkin olarak yürütürler. Etkin bir sınıf rehberliği öğrencinin okul başarısını da olumlu yönde etkilemektedir. Sınıf rehberliğini aktif olarak yürüten öğretmenlerin öğrencileri, hedeflerini belirlemekte ve belirledikleri hedefi gerçekleştirmek için çok gayret sarf etmektedirler. Rehberliğin aktif yürütülmediği bir sınıfta öğrenciler hedefsiz ve derse lakayt olmaktadır. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları, olumlu tutum ve davranışlar göstermeleri, öğrencinin başarısı için çok gereklidir. Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik görevleriyle ilgili yapılması gerekenleri angarya olarak görmüş ve bu durum araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bundan dolayı sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışları araştırmacı tarafından problem olarak görülmüş ve sorunun çözülmesi için neler yapılabileceği düşünülerek böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarını araştırmak ve ortaya çıkacak bulgulara dayalı olarak çözüm önerileri geliştirmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın cevap bulmayı hedeflediği alt amaçları şunlardır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışları cinsiyetlerin göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışları görev süresine göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışları eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışları alanına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmada elde edilecek bulguların;

1. Sınıf rehber öğretmenlerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koyacağı,
2. Yeni araştırmalara ön fikir oluşturabileceği,
3. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici, rehberlik uzmanı ve öğretmenlerin rehberlik amaçlarına yol göstereceği,
4. İlköğretim okullarında rehberlik hizmetinin daha sistematik, verimli ve geliştirilebilen bir yapıda yürütülmesine katkı sağlayacağı,
5. İlköğretim düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde yaşanan sorunların belirlenmesine ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar (Sayıltılar)

1. Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Sınıf rehber öğretmenleri, ölçeği samimi bir şekilde cevapladığı kabul edilmektedir.
3. Bu konuda yapılan literatür taraması araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki hususlarla sınırlıdır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarının incelenmesi konusuyla,
2. Araştırma 2007–2008 Öğretim Yılıyla,
3. Gaziantep ilinin İslahiye ilçesinde bulunan 28 ilköğretim okulunda görev yapan 298 öğretmenle,
4. Ayrıca araştırma “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Tutum ve Davranışlarını İncelenmesi” ölçeğinin ölçtüğü durumlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Branş Öğretmeni: İlköğretim okullarında her bir dersin kendi alanında uzman olan ve o derslere giren öğretmenlere branş öğretmeni denir.

İlköğretim: Temel eğitimin ilk sekiz yıllık bölümü.

Kendini Gerçekleştirme: Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında yer alan kendini gerçekleştirme; tüm insani potansiyellerin ortaya çıkması, organizmanın nihai olgunluk ve yeterliğe ulaşması sürecidir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi: “Eğitim-öğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürüten servistir” (24376 Sayılı Resmi Gazete, 2001).

Rehberlik (Psikolojik Danışma): “Bireyin kendini tanıması ve anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için bu alanda yetişmiş uzman kişilerce bireye yapılan sistemli, bilimsel ve profesyonel bir yardım sürecidir” (Kepçeoğlu, 1999: 13).

Rehber (Psikolojik Danışman): Yönetmeliklerde; “Asıl görevi öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olan öğretmen” olarak tarif edilmiştir (MEB, 14.04.2009, www.mevzuat.meb.gov.tr).

Sınıf Öğretmeni: İlköğretim okullarında bir sınıfın öğretim ve rehberlik faaliyetlerini tek başına yürüten öğretmen (İlköğretimin birinci kademe öğretmenleri).

Sınıf Rehber Öğretmeni: Okullarda bir sınıfın rehberlik hizmetlerini yürüten ve rehberlik saatlerine giren öğretmenleri ifade eder.

2. ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan araştırma sonucunda konu ile ilgili olarak daha önceki yıllarda yapılan araştırmalardan bazıları tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır:

Ada (1990), “Trabzon İli Ortaöğretim Okullarında Yürütülmekte Olan Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi” yüksek lisans tezinde Trabzon ili ve Akçaabat ilçesindeki orta dereceli okullarda rehberlik hizmetlerinin hali hazır durumunu tespit etmeye çalışmış ve okullarda uygulanan rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öztürk (1999), araştırmasında “Lise Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Algılama Düzeyleri” ni incelemiştir. Bu çalışmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: Liselerde görevli öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini bütünde algılamaları olumlu çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini bütünde algılamalarının meslekte daha kıdemli öğretmenlere göre düşük çıktığı görülmüştür. Öğrenim durumları açısından ise akademik kariyeri daha fazla olan öğretmenlerin algılamaları diğerlerine göre daha düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin bütünde algılamaları ile bilgi verme, öğrenciyi tanıma, öğrenci başarısını arttırma, psikolojik danışma yapma ve öğrenciyi izleme işlevlerini yerine getiriliş düzeylerini algılamaları arasında aynı sonuçlara rastlanmıştır.

Güvenç (2001), “Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yönetici, sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin, okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

2. Yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmen görüşlerinin görev değişkeni açısından anlamlılık düzeyleri incelendiğinde;

2.1. Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılıp geliştirilmesi için daha olumlu bir anlayışa sahip iken, yöneticilerde bunun daha az olduğu görülmektedir. İdarecilerin çoğu yönetim hizmetlerini eğitimin ayrılmaz bir parçası olan rehberlik hizmetlerine tercih etmektedirler.

2.2. Rehber öğretmenler; yöneticilere göre rehberlik hizmetlerinin daha etkili yürütülebilmesi için, bu hizmetlerin yürütülmesinde görevli bütün kesimlerin anlayış ve işbirliği içerisinde olmaları gerektiği, rehberlik hizmetleri ile ilgili fiziki ortam ve araç-gereçlerin yeterli olmadığı ve ailelerin de yeterli rehberlik anlayışına sahip olmadıkları gibi görüşleri desteklemektedirler.

2.3. Rehber öğretmen ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri aynı olup, rehberlik hizmetlerinin daha etkili yürütülebilmesi için ölçme aracında ortaya konulan; rehberlik anlayışının olmaması, yeterli sayıda rehber öğretmen olmaması, rehber öğretmenler için yeterli fiziki ortam ve araç-gereç bulunmaması, sınıf rehber öğretmenlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve ailelerin yeterli destek vermemesi gibi problemlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini olumsuz bir şekilde etkilediği görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

3. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerinin görüşleri, mezun oldukları okullar açısından incelendiğinde;

3.1. Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Psikoloji bölümlerinden mezun yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenler rehberlik hizmetlerinin kendi alanları olması nedeniyle dört yıllık eğitim fakültesi mezunu olanlara nazaran daha olumlu bir rehberlik anlayışına sahip oldukları söylenebilir.

4. Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşleri karşılaştırılmıştır: Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde ve amacına ulaşmasında rol oynayan faktörlerin başında tüm personelin ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmasıdır. İdareci, sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermeksizin, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin ortak görüş bildirmişlerdir.

Koçak (2001), “Ortaöğretim Okullarındaki Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi (Gaziantep Örneği)” konulu araştırmasında ortaöğretim okullarındaki mesleki rehberlik çalışmalarının mevcut durumunu incelemiş ve yetenek testlerinin uygulanmadığı (%65), öğretmenlerin, hizmet öncesinde aldıkları rehberlik eğitimini yetersiz buldukları (%12) sonuçlarına ulaşmıştır.

Yumrutaş (2006), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ilköğretim öğretmenlerinin; “halen görev yaptığım okulda rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum.”, “öğrencilerime meslekleri tanıtıcı çalışmalar yapıyorum.”, “halen görev yaptığım okulda eğitici kol faaliyetlerinin yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum” ifadelerine çoğunlukla katılmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin, okullarında rehberlik ve eğitsel kol faaliyetlerinin yeterince etkili bir şekilde yürütüldüğünü düşünmedikleri ve mesleki rehberliğin ilköğretim birinci kademedeki önemini kavramadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunlukla katıldıklarını belirttikleri ifadeler ise şunlardır; “ilköğretim kurumlarında rehberlik çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağına inanıyorum.”, “sınıf öğretmenlerinin rehberlikle ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum.”, “öğrenci dosyalarını düzenli olarak dolduruyorum.”, “Öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum.”, “öğrencilerimi eğitici kol faaliyetlerine katılmaya yönlendiriyorum.”, “öğrencilerime verimli ders çalışma yolları hakkında bilgi veriyorum.”, “duygusal sorunları olan öğrencilerime nasıl davranılacağını biliyorum.”, “hafif sorunları olan öğrencilerle daha ağır sorunları olan öğrencileri ayırt edebiliyorum.” “öğrencilerle nasıl etkili iletişim kurulacağını biliyorum.” “öğrencilere serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirme yollarını öğretiyorum.” “düzenli veli toplantıları yapıyorum.” “velilerle gerektiğinde bireysel görüşmeler yapıyorum, eğitim, iletişim, rehberlik, verimli çalışma, psikolojik sorunlar vb. konularda velilere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapıyorum.” Elde edilen verilere göre öğretmenler ilköğretimde rehberlik çalışmalarının yararlı olacağına inanmaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev ve sorumluluklarının çoğunu yerine getirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre; “Öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum.” ve “okul başarısı düşük öğrencilere bireysel program uyguluyorum.” ifadelerinde cinsiyete göre, manidar bir farklılığa rastlanmamıştır.

Elde edilen bulgulara göre; “halen görev yaptığım okulda rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum”, “öğretmenlerin rehberlikle ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum”, okul rehberlik servisi ile yeterince işbirliği yapıyorum”, meslektaşlarımla rehberlik çalışmalarımızı değerlendiriyoruz”, “öğrenci dosyalarını düzenli olarak dolduruyorum”, “öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum”, “öğrencilerime meslekleri tanıtıcı çalışmalar (iş yeri ziyareti, meslek adamlarını sınıfa davet, meslekler panosu hazırlama vb.) yapıyorum”, Eğitim faaliyetlerinde öğrencilerimin ilgi alanlarına yönelik çalışmalar yapıyorum”,

“Okul başarısı düşük öğrencilere yönelik bireysel program uyguluyorum.”, “Öğrencilerimi eğitici kol faaliyetlerine katılmaya yönlendiriyorum”, Halen görev yaptığım okulda rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum”, “Öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, dikkat eksikliği, zeka geriliği vb. gibi konularda yeterince bilgim var”, “Duygusal sorunları (kaygı, korku, saldırganlık vb.) olan öğrenciler karşı nasıl davranılacağını biliyorum.”, “Düzenli veli toplantıları yapıyorum” ifadelerinde özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine istatistiksel açıdan manidar farklılıklar saptanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik çalışmaları ve uygulamaları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre önemli bir düzeyde farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri rehberlik çalışmalarına bakış açılarındaki değişiklik olmadığını göstermiştir.

Elde edilen bulgulara göre; “Öğretim yılı başında sınıfımda uygulamayı düşündüğüm rehberlik çalışmalarını planlıyorum”, “Meslektaşlarımla rehberlik çalışmalarımızı değerlendiriyoruz.”, “ Öğrencilerimi eğitici kol faaliyetlerine katılmaya yönlendiriyorum”, “Halen görev yaptığım okulda rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum”, “Öğrencilerime verimli ders çalışma yolları hakkında bilgi veriyorum”, “Duygusal sorunları (kaygı, korku, saldırganlık vb.) olan öğrenciler karşı nasıl davranılacağını biliyorum.”, “Öğrenci ile nasıl etkili iletişim kurulacağını biliyorum”, “Öğrencilerime serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirme yollarını öğretiyorum” ifadelerinde öğretmenlerin verdikleri cevapların mezun oldukları kurumlara göre manidar düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Rehberlik Nedir?

Eğitim sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak kabul edilen rehberliğin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan genel kabul gören birkaç önemli tanım aşağıda gösterilmiştir:

“Bireyin kendini tanıması ve anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için bu alanda yetişmiş uzman kişilerce bireye yapılan sistemli, bilimsel ve profesyonel bir yardım sürecidir” (Kepçeoğlu, 1999: 13).

“En geniş manasıyla rehberlik, bir insanın başka bir insana ya da gruba, o insanın ya da grubun en iyi biçimde yaşaması, insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve en elverişli yolları bulabilmeleri için yapılan yardımlardır” (Baymur, 1975: 5).

“Rehberlik, bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek ihtiyaçlarını doyurmasında, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme, bilgi ve becerisini kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal gerçeği içinde öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürmesinde bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistematik bir yardım sürecidir” (Özoğlu, 1997: 7).

Rehberlik; “bireyin en verimli şekilde gelişmesi ve tatminkâr uyumlar sağlamasında gerekli olan seçimleri, yorumları, planları yapmasına ve kararlar vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçim ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır” (Tan, 2000: 5).

Rehberlik; “kendi istek ve imkânları ile toplumda kendisine açık gelişme imkânları ve beklentileri tanıması ve bunları en iyi biçimde uzlaştırabilmesi için bireye yapılan profesyonel ve sistematik yardımdır” (Kuzgun, 2000: 1).

Miller’e göre rehberlik; “fertlerin okulda, evde ve çevrede uyum sağlamaları için gerekli anlayış ve bağımsızlığı kazanmalarına yardım işidir. Smith’e göre rehberlik; “fertlerin her alanda uyum sağlamalarına gerek duyulan plan, yorum ve tercihlerini yapmalarına yardım sağlamaktır.” Stoops’a göre rehberlik ise; “ferdin iyi uyum sağlamasına, kendi içinde yaşadığı toplum için faydalı olmasına yardım işidir” (Öztürk, 1988: 3).

Bütün bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi rehberliğin temelinde bireyin kendi kendine yeter hale gelmesi ve kendini gerçekleştirmesi vardır. Ve bunları yaparken uzman ve deneyimli insanlar ayna görevini üstlenir, danışanın problemlerine çözüm üretmek yerine danışanın kendi sorunlarını kendisinin çözmesine yardımcı olurlar.

3.2. Rehberlikle İlgili Genellemeler

Tanımların çoğunda ortak olarak kullanılan bu sözcüklerden hareket ederek rehberliğin anlamında temel olabilecek şu genellemeler sıralanabilir:

1. Rehberlik bir süreçtir: Rehberlik hayat boyu devam eder. Rehberlik bir anda olup biten bir olgu değildir.

2. Rehberlik bireye yardım etme işidir: Rehberlik yardımı psikolojik bir yardımdır.

3. Rehberlik yardımı bireye dönüktür: Rehberlik hizmetlerinin merkezinde birey vardır. Okul ortamında rehberliğin ilgilendiği birey, öğrencidir.

4. Rehberlik bilimsel bir hizmettir: Rehberlik yardımının dayandığı bilimsel ilkeler ve yöntemler vardır.

5. Rehberliğin temeli, bireyin kendisini gerçekleştirmesine yardım etmektir: "Kendini gerçekleştirme" psikolojik danışma ve rehberlik yardımlarının bütün boyutlarını içine alan bir kavramdır (Kepçeoğlu, 1999: 11).

3.3. Rehberlik İle İlgili Yanlış Anlayışlar

Rehberliğin ne olduğuna ilişkin yıllardır çok şeyler yazılıp söylenmiş olsa bile, halen günümüzde Psikolojik Danışma ve Rehberlik kavramı ile ilgili bazı yanlış anlayışlar bulunabilir. Bunları kısaca özetlemek gerekirse:

1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik yardımı bireye tek yönlü olarak doğrudan doğruya yapılan yardım değildir.
2. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin temelinde bireye acımak, onu kayırmak, her sıkıntıya düştüğünde bireye kanat germek gibi bir anlayış yoktur. Rehberlikte uzman ayna görevini üstlenir. Danışanın aciz varlık olmadığını bilir. Kendi sorunlarının kendisinin çözebileceğine inanır.
3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik bireyin sadece duygusal yanı ile ilgilenmez.
4. Psikolojik Danışma ve Rehberlikte kullanılan bütün yöntemler ve teknikler amaç değil, sadece araçlardır.
5. Psikolojik Danışma ve Rehberlik bu yardımı alan birey bakımından akademik bir öğrenme konusu ya da ders değildir.
6. Rehberlik bir disiplin görevi değildir; rehberlik yargılamaz, olduğu gibi kabul eder, ceza vermez.
7. Psikolojik Danışma ve Rehberlik her türlü problemi hemen çözebilecek sihirli bir güce sahip değildir (Kepçeoğlu, 1999: 11).

3.4. Rehberliğin Türleri

Rehberlik, genel olarak, hizmetin kişiye ya da gruba verilmesine, rehberliğin fonksiyonuna ve yapıldığı alana göre sınıflandırılabilir. Problem alanına göre rehberlik üç gruba ayrılır. Birey bir bütündür. Onun problemleri de bütünün içinden bir durumdur. Bu sebeple rehberlik ve psikolojik danışma oluşumu da bütündür. Bilimsel inceleme kolaylığı açısından rehberlik, hizmetin yöneldiği problem alanına göre "Eğitsel Rehberlik", "Mesleki Rehberlik" ve "Kişisel Rehberlik" olarak üçe ayrılmaktadır (Tan, 2000: 104).

3.4.1. İlköğretimde Kişisel Rehberlik

Eğitim sürecinde öğrencilerin "kişisel-sosyal" gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve böylece onların kişisel gelişim ve çevreye uyumlarına yardımcı olmak amacıyla yürütülecek rehberlik hizmetlerine "kişisel rehberlik" denir. Kişisel rehberlikte psikolojik danışma çok önemli bir yere sahiptir. Bireyin çocukluktan yetişkinliğe kadar, eğitimin çeşitli kademelerinde "kendini ve başkalarını anlaması ve kabul etmesi, günlük yaşam becerilerini kazanması, aile ve toplum olgusunu kavrayarak bu ortamlarda sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi..." gibi alanlarda yeterlilik kazanması, kişisel ve sosyal gelişimini sağlıklı sürdürebilmesi için verilen rehberlik hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2001: 57).

“Son yıllarda üzerinde dikkate değer araştırmaların yapıldığı “duygusal zekâ” kavramı ve eğitim sürecinde duygusal zekânın nasıl geliştirilebileceği tartışmaları da kişisel rehberlik hizmetlerine yeni bir bakış açısı getiriyor. Çünkü zekânın bir yönü ya da bir çeşidi olarak kabul edilen duygusal zekâ tanımının aşağıdaki yetenekleri kapsadığı kabul ediliyor:

1. Özbilinç: Kendini tanıma-bir duyguyu oluşurken fark edebilme.
2. Duyguları idare edebilme: Duygularının farkında olup ve duygularını uygun biçimde idare edebilme.
3. Kendini harekete geçirebilme: Duyguları bir amaç doğrultusunda harekete geçirebilmek.
4. Başkalarının duygularını anlayabilme: Empati, kendini başkalarının yerine koyabilme.
5. İlişkileri yürütebilme: Etkili kişilerarası ilişki kurabilme, sosyal beceriler.

Bu tanımlamalardan anlaşıldığı gibi kişisel rehberliğin hedefleri, aynı zamanda duygusal zekânın gelişimine yöneliktir” (Yeşilyaprak, 2001: 79).

Bir insanın yaşamında, ilk çocukluk dönemlerinden itibaren öğretmenin ne kadar önemli bir rolü olduğunu gören eğitimciler, psikologlar, psikolojik danışma ve rehberlik uzmanları öğretmenlerin “etkili öğretmenlik” için geliştirilmesi gereğini vurgulamaya başladılar. Çünkü eğitim süreci içerisinde çocuk bir şeyler öğrenirken, sınıf-içi ilişkiler yoluyla kişiliği de şekilleniyor dahası fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönleri ile büyüyüp gelişiyor. İşte uzmanlar geleneksel anlayışta bilgi kazandırmaya önem veren öğretmen modeli yerine, çocuğun her yönüyle sağlıklı ve dengeli gelişimine yardımcı olacak öğretmen modeline dikkat çektiler (Yeşilyaprak, 2001: 80).

Thomas Gordon, etkili öğretmenliğin “iletişim becerileri” ne dayandığını vurgular. Bunu şu gerekçeye dayandırır: “Öğretmek ve öğrenmenin iki değişik işlev olduğunu özellikle vurgulamak gerekir. Öğretme ve öğrenme arasında önemli ayrılıklardan biri, öğretme işlevinin bir kişi tarafından gerçekleştirilmesi anında, öğrenmenin, başka bir kişinin içinde oluşmasıdır. Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için, iki kişi arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir” (Gordon, 1996: 03).

3.4.2. İlköğretimde Eğitsel Rehberlik

Eğitim süreci, öğrencinin “öğrenmesi ve başarılı olması” üzerine odaklaşmıştır. Bundan dolayı rehberlik hizmetlerinden beklenen önemli işlevlerden biri de “öğrenmeyi kolaylaştırma ve başarıyı artırma” konusunda yardımdır. Bu alanda yapılan hizmetlere “eğitsel rehberlik” denir.

Tan (1992, 45)’a göre “Bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, kişilik yapısı ve mevcut imkân ve şartlara uygun bir öğrenim dalı seçip bu dalda başarı ile ilerlemesini sağlamak için yapılan psikolojik hizmetlere, eğitsel rehberlik ve danışma” denir.

Kuzgun (2000, 56)’a göre eğitsel rehberlik; “bireyin yetenek ve ilgilerine uygun bir eğitim dalı seçmesinde ve bu yolda başarılı olmasında kendisine yapılan yardımlardır.”

“Eğitsel Rehberlik; öğrencilere okul seçme, okula ve okulun bulunduğu çevreye uyum sağlama, alan ve ders konularında sağlıklı tercihler yapma, verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma, öğrenme güçlüklerinden kurtularak okulda başarılı olma, yeteneklerini geliştirme ve zamanı iyi kullanma gibi konularda yapılan yardımları içerir” (İlgar, 2002: 40).

Her öğrenciye, kendine özgü yetenek, ilgi, meslekî değer, başarı ve motivasyonu oranında eğitim-öğretim uygulamalarıyla uyum sağlaması, özelliklerine ve gelişimine uygun programlara yönelmesi için gerekli hizmetler verilir.

Bu hizmetler;

- a) “Öğrencileri okula, okuldaki alanlara, çeşitli etkinliklere, yeni durumlara alıştırmaya ve yönlendirme”,
- b) “Öğrencilerin etkili öğrenme ve çalışma becerileri geliştirmelerine yardım etme”,
- c) “Öğrencilerin motivasyonlarını destekleme ve artırma”,
- d) “Özelliklerine uygun üst öğrenim kurumlarına yönlendirme olarak ele alınır” (MEB, 21.07.2008, www.meb.gov.tr).

Hangi eğitim düzeyinde olursa olsun eğitsel rehberlik hizmetleri şu genel amaçları gerçekleştirmeye çalışır:

- 1. Öğrencinin okula uyum sağlaması.
- 2. Etkili ders çalışma becerilerini kazanması.
- 3. Eğitsel kararlar vermesi ve seçimler yapması.
- 4. Başarıyı engelleyen etmenleri azaltma ya da ortadan kaldırma.
- 5. Öğrencilerin ilgi, yetenek, eğilim ve özelliklerine uygun bir eğitsel ortam yaratma.
- 6. Okul yaşamı ile meslek yaşamı arasında bağlantı kurma (Yeşilyaprak, 2000: 119).

3.4.3. İlköğretimde Meslekî Rehberlik

Ülkelerin kalkınmasında bireylere, üretken ve gelişmeye açık nitelikleri kazandırmayı amaçlayan çağdaş eğitim anlayışı, bireyin kendi potansiyelini maksimum düzeyde ortaya koyabileceği en uygun mesleği seçmesine olanak verir. Eğitim sürecinde bireye bu alanda yapılan hizmetler “Meslekî rehberlik” kapsamında yer alır (Yeşilyaprak, 2001; 203).

Meslekî rehberlik, bireyin kendi nitelik ve şartlarını kavrayarak onlara en uygun mesleği seçmesi, bu meslek için hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada başarı ile ilerlemesi oluşumuna yardım faaliyetleridir (Tan, 2000: 122).

Eğitim sürecinde her öğrenciye; meslekî tercih yapması, kendine uygun mesleğe yönelmesi, iş yaşamına ve mesleğe hazırlanması için gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri verilir.

Bu hizmetlerde aşağıdaki hususlar temel alınır:

- a) Hizmetler bir süreç olarak ele alınır, okul öncesi eğitim ve ilköğretimin başlaması ile birlikte bu hizmetler verilir.
- b) Hizmetlerde öğrencinin içinde bulunduğu gelişim dönemi ve bireysel özellikleri dikkate alınır.
- c) Öğrenciye ve velisine; öğrencinin özellikleri, iş dünyası, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler sistemli olarak aktarılır.
- d) Öğrenci, bir meslek alan veya mesleği seçme baskısı altında bırakılmaz (MEB, 21.07.2008, www.mevzuat.meb.gov.tr).

“İlköğretim, temel becerileri kazandıran bir eğitim olduğu kadar, aynı zamansa öğrencileri bir üst eğitime hazırlayan bir eğitim sürecidir. Bu açıdan bakıldığında; ilköğretimde meslekler ve iş olanakları hakkında öğrencilere yararlı bilgiler sunma, onları bilgilendirmek ve onları meslekleri incelemeye güdülemek, temel rehberlik hedeflerinden biridir.

İlköğretimde meslekî rehberliğin faaliyetlerinden belli başlıcalar şunlardır:

1. Öğrencileri yetenekler konusunda bilinçlendirme.
2. Öğrencileri ilgileri ve istekleri konusunda bilinçlendirme.
3. Öğrencileri meslekî değerler konusunda bilinçlendirme.
4. Öğrencileri bireysel özellikleri konusunda bilinçlendirme.
5. Öğrencileri ilköğretim sonrası eğitim seçenekleri konusunda bilinçlendirme.
6. Öğrencilere muhtemel meslekler hakkında açıklayıcı bilgiler vermek.

Rehberlik hizmetlerinin gelişmiş olduğu ülkelerden biri olan Amerika Birleşik Devletleri'nde "Amerikan Okul Danışmanları Derneği" (ASCA) tarafından 1984 yılında tekrar ele alınan ilköğretim düzeyinde rehber uzmanının görev tanımı şöyle ifade edilmektedir:

Okul rehber öğretmeni, gelişimsel rehberlik programları ile ilkokul öğrencilerinin sosyal, kişisel, eğitsel ve meslekî alanlarda beceriler kazanmasına bireysel ya da grup çalışmaları ile yardımcı olur.

Bu kavram ilk kez 1909'da Parsons tarafından tanımlanmıştır. Parson'a göre mesleki rehberlik: "Gençlerin çeşitli mesleki tanınmaları ve kendi özelliklerine uygun meslekleri seçmeleri, seçtikleri mesleklere hazırlanmaları ve meslekî yönden gelişmeleri amacıyla yapılan yardım hizmetleridir".

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

1. Bireyi (öğrenciyi) tanıma.
2. Meslek alanlarını tanıma.
3. Bireyin kişisel nitelikleri ile mesleklerin gerektirdiği özellikler arasında bağlantıyı kurarak kendine uygun bir mesleği seçmesine yardım etme.

Meslekî rehberlikte belki de ilk ve en önemli adım bireyin meslek seçimi yapmanın en önemli kararlardan biri olduğunu görmesini sağlamaktır. Eğer birey gerçekten bu seçimin ne denli önemli olduğunu görüyorsa yapılacak bir şeyler olduğunu kabul edecektir" (Yeşilyaprak, 2001: 204).

Kuzgun (2000, 360), meslekî rehberliğin amaçları şöyle özetlemiştir:

1. "Güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, eksik veya yetersiz olduğu yönlerini geliştirme isteği duyma ve bununla ilgili fırsatları kullanma."
2. "Kendini doğru, gerçekçi, bir biçimde algılama ve kendine saygı duyma."
3. "Kendini tanıma merakına sahip olma, kendine uygun eğitim, meslek ya da iş olanakları araştırma, inceleme çabasını gösterme."
4. "Tüm mesleklere karşı olumlu tutum gösterme, tüm meslek üyelerine saygı gösterme."

Yine Kuzgun (2000, 361), çocukları çalışma hayatına hazırlamak için yapılacak yardımın amaçlarını kısaca şöyle sıralamıştır:

1. Çocuğun öğrenme merakını desteklemek.
2. Mesleklere karşı olumlu tutum geliştirmek.
3. Bir meslek seçmesi gerektiği fikrini vermek.
4. Çalışma hayatı için gerekli tutumları kazandırmak

3.5. Rehberliğin Tarihsel Gelişimi

Rehberliğin hangi tarihten ve olaydan başladığını kesin bir şekilde kestirmek zordur. Rehberlik faaliyetleri okullarda 1800'lü yılların sonlarına doğru yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu bölümde rehberliğin ABD, Avrupa ve Türkiye'deki tarihi gelişiminden bahsedilecektir.

3.5.1. Amerika'da Rehberlik Çalışmalarının Tarihçesi

19. yy sonlarında Amerikan okulları, gençlerin bütün haklarını daha iyi kullanabilecekleri birer psiko-sosyal varlık olarak ve topluma katkıda bulunabilecek birer üretici olarak daha iyi yetiştirilmeleri konusunda yakından ilgilenmeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak bireysel eğitime, çocukların bio-psiko-sosyal ihtiyaçlarına ve toplumun ihtiyaçlarına dikkat artmıştır (Tan, 2000: 22).

Rehberlik kavram ve uygulamaları bakımından Amerika'nın ileri bir düzeyde bulunduğu ve bu alandaki gelişmelere yine Amerika'nın öncülük ettiği bilinmektedir. Amerika'da rehberliğin gelişimi maddeler halinde şöyle özetlenebilir:

Bugünkü kadar geniş anlamda olmazsa bile, ilk kez 1890'larda Amerika'da California eyaleti okullarında rehberlik uygulamaları ile yakından ilgilenmiş bazı faaliyetlere yer verilmiştir (Kepçeoğlu, 1999: 41).

“Rehberlik uygulamaları ilk olarak meslek seçimine-iş bulmaya yardım hizmetleri olarak başlamış daha sonra bireyin eğitsel ve kişisel gelişimini de kapsamak üzere genişlemiştir. Mesleki rehberlik çalışmalarının gelişmesinde 20. yüzyılın başında yapılan zekâ ve yetenek testleri önemli rol oynamıştır. Bu ölçümler sonucunda insanların farklı yeteneklere sahip oldukları ve buna göre de her bireyin üstün ve birbirinden farklı olduğu ve bu yeteneğini kullanabileceği bir iş ve meslekte daha başarılı olabileceği görüşü benimsenmeye başlamıştır. Bu düşünceyle ilk kez 1908'de Boston'da Frank Parsons iş arayanlara hizmet vermek amacıyla büro açmış ve iş isteğiyle müracaat edenlerin ilgi ve yeteneklerini saptayarak uygun bir işe yerleştirme hizmeti vermeye başlamıştır. Daha sonrada 1909'da “Meslek Seçimi” adlı kitabı yazmıştır.

İlk olarak okul dışında ve mesleğe yerleşmeye yardım olarak başlayan rehberlik hizmetleri ABD' de 1913 yılında eğitim sistemine alınarak sistemli bir şekilde gelişmeye başlamıştır” (Yeşilyaprak, 2001: 22).

3.5.2. Avrupa'da Rehberlik Çalışmalarının Tarihçesi

Avrupa ülkelerindeki rehberlik faaliyeti gelişimi Amerika'daki gibi henüz fazla bir gelişme göstermemiştir. Avrupa'da tarihsel bir rehberlik geleneğinden söz edemeyiz. Avrupa okullarındaki rehberlik uygulamalarında, test ve envanter gibi psikolojik ölçme araçları fazla kullanılmamaktadır. Rehberlik çalışmalarında öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki gözlemleri esas alınmaktadır (Kepçeoğlu, 1999: 45).

“1950'dan sonra Fransa'da eğitimde başlatılan bir çok reform, öğrencilerin eğitim programlarına ve okullara yöneltilmesinin ilkokuldan başlayan gözlem ve değerlendirmelere dayandırılmasına ve özellikle gözlem dönemi olarak belirtilen ortaöğretimin ikinci evresinde yöneltmeye ilişkin çalışmaların yoğunlaşmasına yol açmıştır. Orta öğretim devresinde ise öğrencinin ileride yapacağı işe yakın alana, yola yöneltilmesi ele alınmıştır.”

“1960’lardan sonra Avrupa ülkelerinde eğitimde reform hareketlerinin yoğunluk ve hız kazandığı ve bu reform hareketlerinin temel ilkesinin demokratik bir eğitim uygulaması yoluyla fırsat eşitliği sağlanarak hem toplumun hem de bireyin gelişmesi için bireyin yeteneklerinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi olduğu dikkati çekmektedir. Bunun sonucu olarak bazı Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim dönemi ile ortaöğretim ilk devresinde öğrencilerin eğitim yönünden gruplara ayrılması, etkililiği yitiren bir uygulama olmuştur.” (Özoğlu, 1997: 51).

3.5.3. Türkiye’de Rehberlik Çalışmalarının Tarihçesi

Türkiye’de eğitim çevrelerinde rehberlikten söz edilmeye başlanması 2. Dünya Savaşı’nı izleyen yıllara rastlar. Türkiye ile ABD arasında 1947’de yapılan işbirliği ve karşılıklı yardım anlaşması çerçevesinde Türkiye’ye gelen Amerikalı eğitim uzmanları rehberlik konusunda çeşitli konferans ve seminerler vermişlerdir. Rehberlik alanında pilot uygulamalar başlatıp sonuçlarını değerlendirmişlerdir. 1953 yılında eğitimde kullanılacak ölçme araçlarını geliştirmek üzere Talim ve Terbiye Dairesine bağlı “Test ve Araştırma Bürosu” kurulmuştur. 1953-1954 öğretim yılından itibaren Gazi Eğitim Enstitüsünün Pedagoji ve Özel Eğitim bölümlerinde “Rehberlik” ve “Rehberlik Teknikleri” dersleri okutulmaya başlanmıştır (Kuzgun, 2000: 20; Özgüven, 2000: 4).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda 1950’li yıllardan itibaren yeni gelişmeler doğrultusunda eğitim programlarına “Ruh Sağlığı” ve “Rehberlik” dersleri verilmeye başlanmıştır. (Binbaşıoğlu, 1995: 429)

Eğitim sistemimizin ve uygulamalarının özellikle Cumhuriyetten sonra amaçlar ve muhteva yönünden değişik sistemlerin tesiri altında kaldığını, 2. Dünya Savaşından sonra başlayan devirde ise ABD’nin eğitim yılında, İstanbul Atatürk Kadın Lisesi’nde; 1956 yılında da Ankara Deneme Lisesi’nde rehberlik ilkelerine dayalı bir eğitim programı uygulamaya konulmuştur (Bakırcıoğlu, 2000: 38).

Bu arada Amerika’ya gönderilen Türk eğitimcileri de oradaki bilgi ve yaşantılarını dönüştürme uygulama alanına sokarak rehberlik hizmetlerinin gelişmesine yardımcı olmuşlardır. Prof. Dr. Feride Baymur ve Prof. Dr. Hasan Tan ilk öncü çalışmaları yapanlardır (Yeşilyaprak, 2001: 23).

Daha sonra 1960’dan sonra kalkınma planlarında şura çalışmalarında özellikle “Yöneltme” hizmetleri esas eksen olmak üzere rehberlik anlayışı ve hizmetlerine yer verildiği görülmektedir. Bunun sonucu olarak 8.Milli Eğitim şurasında ortaöğretimin yeniden düzenlenmesi çerçevesinde 9.sınıfın “Yöneltme” sınıfı olması, gençleri ilgi ve yeteneklerine uygun olan programlara yönlendirilmesi, yatay ve dikey geçişlerin yapılması kararları alınmıştır. Bu kararlar doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı 1970-71 öğretim yılında 24 okulda rehberlik uygulamalarını resmen başlatmış ve her yıl bu sayıyı arttırmıştır (Kepçeoğlu, 1999: 49).

Öğrencilerin ders, program ve meslek seçme kararlarına yardım etmek üzere okullarda psikolojik danışma ve rehberlik yardımının önemli bir ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. 1974-1975 öğretim yılından itibaren tüm ortaöğretim kurumlarında yaygın rehberlik uygulamaları başlatılmış ve rehberlik saatleri okul programlarında zorunlu saatler olarak yer almıştır. Söz konusu bu uygulamalar sınıf öğretmenlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır (Yeşilyaprak, 2001: 21).

Bu durumda, öğretmenlere rehberlik anlayışı kazandırılarak bu konuda yeterli bilgi ve beceri ile donatılmaları gereklidir. Bu konu kapsamında son olarak ülkemizde bu alandaki örgütlenmeye değinmek yararlı olabilir. Rehberlik alanında bir mesleki

örgütlenme ancak 1989 yılında gerçekleştirilebilmiş ve “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği”(PDR-DER) kurulmuştur. 2002 yılı sonunda üye sayısı henüz 760 olan bu dernek, yılda iki olmak üzere “Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi” yayınlamakta ve iki yılda bir bu alanda yapılan araştırmaların ve sorunların meslek elemanları ve ilgililerce paylaşılması amacıyla ulusal düzeyde kongreler düzenlenmektedir (Yeşilyaprak, 2001: 25).

3.6. Eğitimin Rehberlikle İlişkisi

Son zamanlarda rehberlik/psikolojik danışma eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yanını oluşturduğu ve rehberlik/psikolojik danışma hizmetleri olmayan bir eğitimin düşünülemeyeceği savunulmaktadır. Bu durum eğitimle rehberlik arasındaki yakın ilişkiyi göstermektedir. Modern eğitim anlayışında rehberlik hız alan eğitim anlayışı benimsenmektedir.

Rehberliğin baştan beri eğitimde bir ihtiyaç olarak benimsenmesine ve bugün en yaygın rehberlik uygulamalarının eğitimde olmasına karşın eğitimle rehberlik arasındaki ilişki yeterince tanımlanamamaktadır. Hem eğitim alanında hem de rehberlik alanında hız gelişme ve değişimler buna neden olarak gösterilebilir (Kepçeoğlu, 1999: 34).

Eğitimin pek çok tanımı yapılmıştır. Ertürk’e göre eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak; eğitimin hedefini ise bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre eğitim esası bireylerin davranışlarında değişiklikler meydana getirmek olduğu ortaya çıkmaktadır. Rehberlik/psikolojik danışma hizmetlerinin de esası bireylerin davranışlarını değiştirmesine yöneliktir. İşte eğitimle rehberliğin aynı amaçları gerçekleştirmeye yönelmesi, bu davranış değişikliği noktasından kaynaklanmaktadır. (Ertürk, 1972: 12).

Oğuzkan’a göre önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlayan planlı etkiler dizgesidir (Fidan ve Erden, 1997: 18).

Eğitim sürecinin her kademesinde öğrenciler rehberlik hizmetlerinden yararlanabilir. Eğitim sürekli bir hizmettir. Bu uzun sürecin çeşitli aşamalarında öğrencilerin gelişim, öğrenme ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamada rehberlik hizmetlerinden yararlanılır. Eğitim kademelerine göre rehberlik hizmetlerini açıklamaya geçmeden önce okulöncesi eğitimden yükseköğretime dek tüm eğitim kademeleri için rehberlik ve psikolojik danışmaya ihtiyaç duyulacaktır. Çünkü eğitim bir süreç ve gelişiminde sürekli olduğu gerçeği rehberlik hizmetlerinin eğitimin her kademesinde “gelişimi kolaylaştırma ve gelişim görevlerinin başarılmasına yardımcı olma” işlevini üstlenmesini zorunlu hale getirmiştir (Yeşilyaprak, 2001: 29).

Milli eğitimin genel amaçları incelendiğinde de bu amaçlara sadece öğretim faaliyetleri ile ulaşılamaz. Bu yüzden çağdaş eğitimde, okul yapısı da değişmiş, geleneksel okullardaki öğretim ve yönetim hizmetlerine öğrenci kişilik hizmetleri eklenmiştir. Öğretim çocukların büyüüp gelişmeleri, toplumdaki kişi olarak yaşarken kendilerinin ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri öğretir. Yönetim, bu öğretim çabalarının düzen ve koordinasyonunu sağlar. Çünkü çocuk, bir bio-psiko-sosyal varlıktır. Onun gelişmesi, öğrenmesi, yeni davranışlar ve beceriler kazanarak kişilik bütünlüğü ve olgunluğuna erişme çabası psiko-sosyal bir ortamda oluşmaktadır ki bu da “eğitimde psikolojik hizmetleri” gerektirmektedir. Öğrenci kişilik hizmetleri

eğitimin ayrılmaz bir boyutudur, kendine özgü bir hizmettir. Öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamında, sosyal ve eğitsel etkinlikler, sosyal yardımlar, özel eğitim ve özel yetiştirme, sağlık hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışma bulunur. Bu etkinlikler bireyin optimum derecede gelişmesi için ortam hazırlamaya dönüktür. Hedef bireyin bir bütün olarak, özgün bir biçimde gelişmesidir. Öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamında bulunan rehberlik, bireyin gelişmesine doğrudan yardıma yöneliktir (Tan, 2000: 25; Altıntaş, 2002: 56).

3.7. İlköğretimde Rehberliğin Amaçları

İlköğretime başlayan çocuğun okul ortamına uyum sağlaması gerekmektedir. Okul ortamı, devamlılık gösteren bir süreçtir ve çocuğun bu ortamda bir amaç seçmesi ve bu amaçlara nasıl ulaşacağı konusundaki sorumluluklarının farkında olması gerekmektedir. Okul rehberlik hizmetleri çocuğun bu amaç oluşturma ve seçme sürecine yardım eder.

İlköğretimde rehberliğin genel amaçları, bireysel farklara uygun olarak eğitimin bireyselleştirilmesi süreci ile yakından ilgilidir. Bu amaçlar genelde “çocuğu”, “öğretmeni” ve “aileyi” hedef almaktadır. Rehberlik hizmetleri bu amaçların bütününe destekleyen bir hizmet alanıdır (Özgüven, 2000: 302).

İlköğretim okullarında rehberlik hizmetleri yürütülürken şunlar amaçlanır:

1. “Çocuğun kendini tanımasına, yetenekleri, ilgileri, kişilik özellikleri başarıları ve olanakları arasındaki ilişkiyi kavramasına yardımcı olmak,
2. Sosyalleşme süreci içinde çocuğun başkalarının gereksinimlerine karşı duyarlılık kazanmasını sağlamak; sosyal ilgilerini ve bir gruba ait olma duygusunu geliştirmek,
3. Öğrencinin amaçlı ve sorumlu bir kişi olmasına yardım etmek; akademik yeterliliğinin anlamlı ve özel bir amaç durumuna gelmesi için gerekli olan öğrenme ve çalışma güdülerini geliştirmelerine yardım etmek,
4. Kendi kendini yönlendirmesine, problem çözme ve karar verme ve öğrenmeyi öğrenmesine yardımcı olmak,
5. Çocuğun sağlıklı bir kişilik, tutum ve değerler kazanmasına gerçekçi bir benlik geliştirmesine, kendini kabul etmesine, yaşamın gerektirdiği işleri yapma cesareti geliştirmesine yardım etmek ve desteklemek.
6. Öğrencilerin bilişsel, duygusal, kişisel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için ders içi ve dışı tüm eğitim programlarına yardımcı olmak.
7. Öğrenimin bireyselleştirilmesini desteklemek, bireyin kişisel özellikleri ile eğitim programlarını bağdaştırmak, rehberlik ilke ve yöntemlerinin öğretmenler, yöneticiler ve tüm çalışanlar tarafından kullanılmasına yardımcı olmak ve desteklemek.
8. Aile ortamında, insan ilişkileri ve çocukla olan ilişkilerinde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak, ana-babalara yardım etmek.”

Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı “kendine” ve “topluma” yararlı olabilecek şekilde yetiştirmeyi amaçlayan eğitim ve rehberlik faaliyetlerinde öğretmenler, danışman, yöneticiler, anne-baba ve tüm ilgili personelin işbirliği halinde çalışmalarında zorunluluk ve yarar vardır (Özgüven, 2000: 303).

Kuzgun (2000)’a göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı;

1. Bireyin kendini fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden tanımasına,
2. Toplumda gelişimi için açık fırsatları, okul içi ve okul dışı eğitim olanaklarını, meslekleri, toplumun beklentilerini tanımasına,
3. Niteliklerine uygun bir programı seçmesine,

4. Problem çözme gücünü geliştirmesine, doğru kararlar verebilmesine, çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi için gerekli tutum ve becerileri kazanabilmesine ve ruhsal yönden sağlıklı ve topluma yararlı, kendini gerçekleştirmiş bir kişi olarak yetişmesine yardım etmektir (Kuzgun, 2000: 35).

Rehberliğin amacı, bireye kendisi ve çevresi hakkında mümkün olduğunca zengin ve doğru bilgi sağlayarak, bireyin bu bilgiyi özümlemesine, davranışına yansıtmasına ve sorunlarını çözebilen bir kişi olmasına yardımcı olmaktır. Bu işlevinden dolayı rehberlik eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır (Türkoğlu, 1997: 25).

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

“Okul öncesi eğitim ve ilköğretimde hizmetler genel olarak; öğrencinin kendisi, öğretmeni/öğretmenleri ve ailesi tarafından yetenek, beceri ve diğer özelliklerinin fark edilmesine, öğrencinin yetiştiği ortamın iyileştirilmesine, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesine, etkili öğrenme ve çalışma becerileri ile motivasyonlarının artırılmasına, ilköğretim sonrası eğitime ve orta öğretime devam edemeyecekler için mesleğe yönlendirmeye yöneliktir.” (MEB, 21.07.2008, www.meb.gov.tr).

Özetle denilebilir ki, insan karar verirken önemli ya da önemsiz, bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir takım tercihler yapmaktadır. Kişi bu kararları verirken daha bilinçli davranması, dış baskılardan ve iç çatışmalardan arınık olarak kararlar vermesi rehberliğin en önemli amacıdır.

3.8. İlköğretimde Rehberlik Hizmetleri

Rehberlik hizmetleri, öğrencinin her yönüyle gelişmesini ve böylece onun kendini gerçekleştirmesini amaçlayan psikolojik yardım hizmetlerini kapsadığı için, bu hizmetlerin bir bütünlük içinde verilmesi gereği önem taşır. Hizmet türleri, genel olarak bu hizmetlerin verildiği eğitim kademesi, kurumun nitelikleri, hizmetlerin temel işlevleri ya da hangi alandaki problemin çözümüne yönelik olarak organize edildiğine bağlı olarak değişebilir (Yesilyaprak, 2001: 308).

Okul içerisinde kültürün belirlenmesi ve şekillendirilmesi müdürün sorumluluğundadır. Müdür, okul kültürünün saptanmasında ya da oluşturulmasındaki rolünün ne olduğunu anlayabilmek için öncelikle is görenlerin, öğrencilerin ve toplumun geçmişteki deneyimlerini anlaması gerekir. Okul kültürünü anlamaya çalışan bir müdür için mevcut kültürün incelenmesi ve tanınmasının akıllıca atılacak ilk adım olduğu söylenebilir.

Daha sonra yapacağı en önemli işler de, okulun hedeflerine önem vermek, okulun değerlerine sürekli olarak ve açık bir şekilde örnek olmak, okulda meydana gelen kritik olaylara tepki göstermek ve içinde yer almak, bir güdüleme ve takdir ifadesi olarak da iş görenleri ve öğrencileri ödüllendirmek olarak sıralanabilir (Çelikten, 2003: 459).

Okullarda öğrenciye yönelik yapılması gereken rehberlik hizmetlerini şöylece sıralayabiliriz:

“Rehberlik hizmetleri, öğrencinin her yönüyle tüm olanak gelişmesini ve böylece onun kendini gerçekleştirmesini amaçlayan psikolojik yardım hizmetlerini kapsadığı için bu hizmetlerin bir bütünlük içinde verilmesi gereği önem taşır.”

“Klasik rehberlik uygulamalarında rehberlik hizmetlerinin sunumu genellikle; 1. psikolojik danışma, 2. oryantasyon, 3. bireyi tanıma, 4. bilgi verme, 5. müşavirlik, 6. yerleştirme, 7. izleme, değerlendirme ve araştırma hizmetleri biçimde sınıflandırılır.” (Yeşilyaprak, 2001:307).

“Psikolojik Danışma: Rehberlik hizmetlerinin merkezinde yer alan psikolojik danışma hizmetleri, rehberliğin tanımında verilen tüm amaçların gerçekleştirilmesinde temel teşkil eden hizmet alanıdır. Zaman içerisinde rehberlik alanının isminin “psikolojik danışma ve rehberlik” biçiminde değişmesine yol açacak kadar ön plana geçen bu hizmet alanı rehberlik hizmetlerinde en fazla uzmanlık gerektiren hizmet grubudur” (Yeşilyaprak, 2001: 9).

Gibson ve Mitchell ‘in (1990, Aktaran: Yeşilyaprak 2000) tanımına göre psikolojik danışma “Bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkisidir”. Bu yardımı alan kişiye “danışan”, yardımı veren uzmana ise “psikolojik danışman” denir. Okullardaki psikolojik danışma hizmetinden, çeşitli uyum sorunlarını çözmek isteyen, başarısızlık, karar verme güçlüğü vb. problemleri olan öğrenciler olduğu kadar kendini tanımak ve geliştirmek isteyen herkes yararlanabilir. Psikolojik danışma hizmeti rehberlik hizmetlerinin merkezini oluşturur.

“Oryantasyon: Oryantasyon “yeni bir işe, yeni bir okula, üniversiteye giren kişinin çevresine, işine, okuluna alışabilmesi için başladığı is ya da okul çevresinde bulunan yetkililer tarafından hazırlanan özel ve oldukça kısa süreli bir eğitim programı” dır (Ceyhan, 1995: 1).

“Bireyi Tanıma: Her öğrencinin tüm yönlerini, çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanarak ortaya çıkarmaya yönelik faaliyetleri içerir. Bireyi tanıma etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardım için gerekli verileri elde etmektir.” (Yeşilyaprak, 2001: 10).

Okullarda tüm öğrencileri kapsamalıdır. Bütün okuldaki görevli personelin katılımıyla olmalıdır. Sürekli hizmetlerdir. Öznellikten çok nesnel değerlendirmeler görülür. Ölçme araçlarından yararlanır. Öğrenciler hakkında toplanan bilgiler sınıflandırılmalı ve dosyalanmalıdır. Bireylerin tüm yönlerinin ve özelliklerinin değerlendirilmesi gerekir.

Bu hizmetlerden yararlanan öğrenciler de şu değişiklikler görülür:

1. Kendi yetenek ve ilgilerini, eğitim olanaklarını, meslekleri ve içinde yaşadığı beklentileri ele alır.
2. Öz yapısından gelen doğal ve toplumsal çevrenin etkileri sonucu ortaya çıkan sorunlarını görür ve bunları çözümler.
3. Başkaları ile iyi ilişki kurmayı öğrenir. Çünkü bireyleri anlamak için gerekli çözüm yollarını öğrenmiştir.
4. Serbest zamanlarını doğru şekilde kullanmayı öğrenir.
5. Kendini gerçekleştirmeyi öğrenir. Bu nihai amacıdır.

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

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

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

“İzleme, Değerlendirme ve Araştırma: Çeşitli ders, program ya da işlere yerleştirilen öğrencilerin buralardaki başarıları ya da memnuniyetleri, okulda verilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden elde edilen sonuçlar, mezunların üst eğitim kurumları ve iş hayatlarındaki durumlarının belirlenmesi ile okulun rehberlik ihtiyaçlarının saptanması gibi etkinlikleri içerir.” (Yeşilyaprak, 2001: 12).

3.9. İlköğretimde Rehberliğin İlkeleri

Rehberlik hizmetleri yürütülürken bazı ilkelerin göz önüne alınması gerekir. Bu ilkeler kısaca şöyle özetlenebilir:

1. Rehberliğin temelinde, insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayış vardır.
 2. Rehberlik anlayışı, her türlü çalışması ile öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemini öngörür.
 3. Rehberlik yardımının esası, öğrencilerin kendi kişiliklerini daha iyi anlamaları ve problemlerine çözüm yolları bulmada onların kendi kendilerine yeter bir duruma getirmelerini sağlamaktır.
 4. Rehberlik hizmetleri, öğrencinin her yönüyle gelişmesi ve kendini gerçekleştirmesine yardım etmelidir.
 5. Rehberlik uygulamalarında öğrenci ile herkesin ortak bir anlayış ve işbirliği içinde çalışması gereklidir.
 6. Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun alanlarda yoğunlaştırılmalıdır.
 7. Uygun bir okul rehberlik programı, çevre koşulları ve özellikleri ile öğrenci nitelikleri ve ihtiyaçlarının düzenli ve sistemli olarak değerlendirilmesi temeline dayandırılmalıdır.
 8. Okulda etkili bir öğretim programı, etkili bir rehberlik programını gerektirir. Öğretim ve rehberlik hizmetleri karşılıklı olarak birbirine bağımlıdır.
 9. Rehberlik hizmetlerinde bireysel farklara saygı esastır.
Saygı; her insanın, ırk, din, cinsiyet, sosyal, ekonomik, kültürel farklılığı ne olursa olsun değerli olduğunu kabul etmektir.
Her insanın kendine özgü olduğunu, ilgi, yetenek ve değerleri bakımından var olan farklılıklarını kabul etmektir.
 10. Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır.
 11. “Rehberlik hizmetlerinde “süreklilik”, “gönüllülük” ve psikolojik danışma ilişkilerinde ayrıca “gizlilik” esastır” (Yeşilyaprak, 2001: 15).
- Toplumdaki tüm kısıtlı olanaklara rağmen bireyin önünde birçok seçenekler bulunabilir; rehberlik çalışmalarıyla bireye seçenekler tanıtılarak uygun seçimi yapmasına yardımcı olunur.

Bu hizmetlerden yararlanmanın özünde gönüllülük olmakla birlikte, sınıf ortamında grup rehberliği yapılırken tüm öğrencilerin etkinliklere katılımı gerekmektedir. Böyle durumlarda öğrencilerin konulara istekli hâle getirilmesi için çaba gösterilir.

Rehber öğretmen (psikolojik danışman), danışanın (öğrencinin) sırlarını başkalarına açıklamaz. Danışman aradaki güven duygusunun kaybolmaması için danışanın anlattıklarını onun izni olmadan kişi ya da kurumlara iletmez. Ayrıca, sınıf öğretmeni de öğrenci ile ilgili özel bilgileri rehberliğin amaçları dışında kullanmaz.

12. “Rehberlik hizmetleri çok yönlü ilişkiler sistemi içinde yürütülmelidir” (Yeşilyaprak, 2001: 16).

Rehberlik hizmetleri, rehber öğretmenin (psikolojik danışmanın) öncülüğünde, yöneticiler, öğretmenler, diğer okul personeli ve veliler ile iş birliği içinde yürütülür.

Rehberlik hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim sürecinde ortak amaca ulaşabilmek için rehberlik, yönetim ve öğretim hizmetleri birbirleriyle tutarlı bir biçimde yürütülür.

3.10. İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri

3.10.1. İlköğretim I. Kademesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Gelişim Özellikleri (6-12 yaş)

Havighurts’e göre okul çocukları; “üç özgül alanda büyüme özellikleri gösterir. Önce, karmaşık kavramları, sembolizm ve mantıksal düşünmeyi kapsayan bilişsel gelişim ile yetişkinin iletişim çevresine girerler. Sonra toplumsal olarak aile ortamının dışına çıkarlar. Son olarak da, okul çocukları, gelişmiş sinir-kas becerileri ve yetenekleri gerektiren oyunlar oynayarak ve spor yaparak fiziksel olarak gelişirler. Çocuklar büyüdükçe, bireysel olarak, bu alanların her birinde kendine özgü üsluplarını ve işleyiş düzeyini oluştururlar” (Yeşilyaprak, 2001: 43).

Bu çağın gelişim özellikleri şunlardır:

1. Gündelik oyunları yapabilmek için gerekli fiziksel becerileri öğrenme.
2. Büyüyen bir organizma olarak kendine karşı olumlu bir tutum oluşturma.
3. Arkadaşlarıyla geçinmeyi öğrenme.
4. Uygun cinsel rolü öğrenme.
5. Okuma, yazma ve hesap ile ilgili temel becerileri geliştirme.
6. Gündelik yaşam için gerekli kavramları öğrenme.
7. Vicdan, ahlak ve değerler sistemi geliştirme.
8. Kişisel bağımsızlığa ulaşma çabası.
9. Sosyal grup ve kurumlara karşı tutum geliştirme (Bacanlı, 2000: 51).

“İlköğretim dönemindeki öğrenme yaşantılarının, gerek Havighurst tarafından sıralanan yukarıdaki gelişim görevlerini, gerekse Maslow’un tanımladığı temel ihtiyaçları karşılayabilecek nitelikte olması gereklidir. İlköğretimin 8 yıla çıkması ile ilk beş yıllık dönemdeki özellikleri ile son üç yıldaki özellikleri gelişime bağlı olarak farklılık gösterecektir” (Yeşilyaprak, 2001: 43).

Mountrose, 7-13 yaş çocuğunu şöyle tanımlar: Aileden uzaklaşma, başkalarına karşı ilgi, beceri ve kabiliyetlerin gelişmesi. Potansiyel özelliklerini şöyle sıralar: Sosyal birlikteliklerde kendinin farkında olma, sorun tanımlayıcı projeler, self disiplin (Mountrose, 2000: 141).

6 yaşına rastlayan son çocukluk döneminin başlarında dengesiz ve olumsuz bir gelişim görülür. 6 yaş çocuğu değişmekte olan bir çocuktur. Anneler, çocuklarındaki bu

ani değişiklikleri “Bu çocuğa ne oldu, bilmiyorum, çok değişti” gibi ifadelerle belirtirler (Yavuzer, 2000: 225).

7 yaşından itibaren yerini giderek düzenli ve dengeli döneme bırakır. Son çocukluk döneminde çocuk; motor ve dil gelişimi çok önemli bir düzeye gelmiş, bunun sonucunda hızlı yürüyen, futbol oynayabilen, ok atabilen, göz-el koordinasyonunun gelişmesi sonucunda iki elini bağımsız olarak kullanabilen bir birey ortaya çıkar (Yavuzer, 2000: 115).

Piaget’e göre bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönem içinde ortaya çıkmaktadır. 7-12 yaş somut işlemler dönemi olarak adlandırılır. Bu dönemim başında çocuk büyük bir zihinsel güç sıçraması yapar. “Keşifleri”, “nesne yorumları”, içinde yaşadığı dünyayı tanımasına, onunla ilişki kurmasına daha da yardımcı olan kuralları ve stratejileri kavrama aşamasına geçer. Çocuk bilgiyi sadece olduğu gibi almaz, bilgi üzerinde işlem yapabilme gücüne de ulaşmıştır. Gördüğü nesne ve olaylara karşı akıl yürütebilir. Okul çağındaki bir çocuğun düşüncesinin başlıca özelliği “gruplama” yeteneğine sahip oluşudur. Bundan sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekân kavramları oluşur (Atabek, 1998: 59; Selçuk, 1997: 79; Erden, Akman, 1997: 58; Yavuzer, 2000: 15).

Freud’a göre 6-12 yaş arası seksüel gelişim sakın (latent) devrededir. Bu yüzden bu evreye psiko-analizciler latant devre demişlerdir. Çocuk bu dönemde önceki cinsel meraklarını ansızın unuttur, hatta karşı cinsi düşman ilan eder. Çocuklar bu dönemde (ilkokul sıralarıdır) kendi cinsleri ile bir araya gelir ve oynarlar (Bacanlı, 2000: 93).

Erikson, çocuğun bu dönemde istekli bir şekilde ve çabucak öğrenme konusunda hiçbir zaman olmadığı kadar hazır olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bu dönemde, girişimcilik döneminin sonunda olduğundan daha fazla bir şekilde, çocuğun görev paylaşımı, disiplin ve bir şeyler yapabilme duygusunda büyük bir artma ortaya çıkmaktadır. Çocuk bu dönemde diğer çocukları bir şeyler yapmaya zorlamak ya da kızdırmak yerine, planlı ve yapıcı bir paylaşım duygusu içerisinde onlarla birlikte bir şeyler yapmaya eğilimlidir.

“Bu yaşta çocuk pek çok kültürde okul (formal) eğitimine başlamıştır. Bir önceki dönemdeki oedipal enerji tamamen öğrenme ve yapmaya yönelmiştir. Daha çok yetişkinlere yönelik olarak geliştirilen taklit ve kıyaslama bu dönemde akranlara yönelmeye başlar. Çocuk akranları arasında en iyisi olmak için çalışma duygusu geliştirir. Çocuğun doyurulmaz merak ve enerjileri okuldaki akranları ve sosyal çevresini tanıma ve bu ilişkilerde başarılı olma amacıyla kullanılır. Bedensel gelişimi bir önceki döneme göre yavaşlar, sosyal ve cinsel roller daha belirgin bir şekilde algılanmaya başlar. Bu dönemde çocuk ya çalışkan olma duygusunu kazanacak ya da yaptığı şeyler yeterince ödüllendirilmediği veya engellendiği için bu duyguyu kazanamayacaktır. Başarısız olduğu her deneyimden sonra yetersizlik, aşağılık duyguları geliştirecektir. Çocuğun çalışkanlık duygusu; yaparak, yaşayarak, ödüllendirilerek ve onaylanarak gelişir. Erikson kişinin ileriki hayatındaki çalışkanlığı ve çalışmaya karşı geliştirdiği tutumların bu dönemde oluştuğunu ve beslendiğini söyler” (Arı, Üre ve Yılmaz, 1998).

Son çocukluğun başlarında ilköğretimin ilk sınıflarındaki bazı çocuklarda görülen sabit fikirlilik ve inatçılık, bu çağ çocuklarında düşüncenin esnek olmamasına bağlıdır. Okul ders programındaki temel bilgileri öğrenebilme, yetişen bir insan olarak yaşlıları ile uygun ilişkiler kurabilme, çevresindeki yetişkinlere uyum sağlayabilme, dilde yaşına uygun temel kavramları öğrenebilme, çalışma ve başarı duygusunu tanıyabilme, kendisine karşı olumlu tutumlar geliştirebilme gibi faaliyetler çocuğun üstesinden gelmesi gereken belirgin “gelişim görevleridir”. Bu dönemdeki anne-babanın etkisi

yanında arkadaşlarının ve öğretmenlerinin de etkisine açıktır. Bu dönemdeki çocuk arkadaşlarıyla birlikte ve oyunun kurallarına uyarak oynar (Kulaksızoğlu, 2000: 17).

3.10.2. İlköğretim II. Kademesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Gelişim Özellikleri (12-15 yaş)

Bu çağın başlarında fiziksel gelişme hızı bir hayli yavaşlamıştır. Çocukluktan ergenliğe geçiş dönemi fizyolojik olarak bir durgunluk dönemi olmasına karşın, psikolojik olarak huysuzluk ve terslik olaylarının, gerginliğin yaşandığı bir “olumsuz dönem” olarak nitelenebilir.

Bu çağın sonuna doğru gelişme hızlanır, cinsel olgunluğa götüren cinsellik bezlerinin faaliyeti artar. Bu çağda beklenen gelişim özellikleri şunlardır:

1. Sosyal davranışların gelişmeye devam etmesine bağlı olarak her iki cinsteki yaşlıları ile yeni ve daha olgun ilişkiler kurmayı başarma
2. Akranlarca önem verilen etkinliklerde beceri kazanma
3. Bedene iyi bakım alışkanlıklarını kazanma
4. Cinsel ilgilerini gizli tutmayı ve denetlemeyi öğrenme
5. Toplumdaki cinsel kimlik rollerine uygun olarak kadın ya da erkek sosyal rolünü benimseme
6. Kendi değerler sistemi içinde “doğru” “yanlış” kavramlarını geliştirme
7. Soyut düşünme yeteneğini geliştirme
8. Gelecekteki yaşamına yönelik düşünme; bir mesleğe yönelip hazırlanmaya başlama
9. Fiziksel ve sosyal çevreye çeşitli biçimlerde uyum yollarını öğrenme
10. Dilin yazılı sembollerini kullanmada beceri kazanma
11. Arkadaşlık, evlilik, aile kurma gibi sosyal görevler üzerine düşünme ve hazırlamaya başlama
12. Akranlar grubunun standartlarını benimseme, kendi cinsinden olan yaşlıları ile özdeşleşme.

İlköğretimde öğretim ve rehberlik hizmetleri çocukların yukarıda sıralanan gelişim özelliklerini tamamlamasına yönelik düzenlenir (Yeşilyaprak, 2003: 86).

Bu dönemde, arkadaşlık ilişkileri ön plana çıkar. Arkadaşlık ilişkileri, toplumsal ilişkilere hazırlık niteliğindedir. Arkadaşlık kriterleri hem kendine yönelik, hem de arkadaşlarına yönelik çeşitli kriterler gösterir. Arkadaş olmak için benzer özellikler taşımak ve benzer statüye sahip olmak kriterleri önemliyken kendi açısından da arkadaşına yardımcı olmak, çeşitli fedakârlıklar yapmak ve sırdaş olabilmek gibi çeşitli özellikler ön plana çıkar. Bu dönemin başlangıcında arkadaş değişimi çok sık görülürken dönemin sonuna doğru arkadaşlarıyla daha uzun süreli ve daha derinlemesine ilişki kurar. Ergen için bu dönemde ait olduğu grubun beğenisini kazanmak her şeyden önce gelir. Hem gruptaki lidere itaat eder hem de yetişkinlere karşı isyan edebilir. Dönem dönem bu gruplar, grup üyelerine karşı acımasızlıklar yapabilirler. Kendileriyle aynı özellikleri göstermeyen bireyleri grup içine almayabilirler. Ergen, tüm bu süreçlerde ailesinin arkadaşlık ilişkilerine karışmasını ya da arkadaşları hakkında kötü yorumlar yapmasını istemeyebilir (Cüceloğlu, 1999: 54).

Bu yaş çocuğunun derse ilgisi azalabilir, çalışma düzeni bozulur. Ergen için artık dış görünümü ve giyimi daha önemli hale gelir. Zevkleri farklılaşır, müzikle ilgilenmek yaşamlarında önemli yer kaplamaya başlar. Boyunu ya da bedensel gelişimini sorun etmeye başlar. Erkekler saçlarıyla kızlar sivilceleri ve kalçalarıyla gün boyu uğraşırlar (Cüceloğlu, 1999: 55).

Kızlar için 11-13, erkekler için 13-15 yaşları buluşa erme dönemi olarak kabul edilebilir. Bu dönem aynı zamanda ergenliğin başlarıdır. Buluş çağındaki gencin vücudunda, boyunu ve yapısını değiştiren hızlı değişiklikler olur, zihinsel yapısında ve ilgilerinde gelişme görülür, her iki cins de fiziksel olarak gelişimini tamamlarlar. Kızlar erkelere göre iki yıl kadar önce gençliğin başlangıcı olan buluş çağına girerler. Erkek çocukların seksüel olarak olgunlaşmaları ortalama 13 yaşlarında başlayıp iki yıl kadar sürdüğü halde, kızlar 11-12 yaşlarında buluş çağına girerler ve erkelere göre daha kısa bir zaman içinde cinsel olgunluğa ulaşırlar. Uzmanlar bu dönemi çocukluk döneminin sonu ile yetişkinlik döneminin başlangıcında yer alan bir geçiş dönemi olarak nitelemiştir. Bu dönem hızlı ve sürekli değişim dönemi olarak bilinmektedir. Genç bu dönemde çevresi tarafından ne tam çocuk ve ne de yetişkin olarak algılanmakta ve anne-baba ile yetişkinler, gençlerin neleri yapabilecekleri ve neleri yapamayacakları konusunda birbirinden farklı fikir ve yaklaşımlar ileri sürmektedir (Kulaksızoğlu, 2000: 18).

3.11. İlköğretim Okullarında Rehberlik Hizmetleri Neden Zorunludur?

İlköğretim düzeyinde öğrencilerin yaşı gereği gelişimsel rehberliğe ihtiyaçları vardır. Türkiye’de temel bir eğitim olarak tüm yurttaşlarımıza verilen, ilköğretim zorunludur. Bu nedenle bu eğitimden hemen hemen tüm ülke nüfusunun yararlandığı varsayılabilir. Üstelik bu eğitimi alanların büyük bir kısmı da üst eğitime devam etmemektedir. Diğer bir deyişle ilköğretimdeki kazanımlarıyla yaşamlarını sürdürmektedir. Bu yüzden ilköğretim düzeyindeki eğitimin niteliğini yükseltmek son derece önemlidir. İşte rehberlik hizmetlerinden beklenen de bu eğitim kademesinde çocuğun sağlıklı gelişmesi, çevresine uyumlu, dengeli bir birey olarak yetişmesi için ona yardımcı olabilmektir (Yeşilyaprak, 2001: 250).

Üç buçuk-dört yaşlarında dış çevre ile kurduğu ilişkilerde toplumsallaşmaya başlayan çocuğun, bu erken dönemden kaynaklanan bazı davranış örüntülerini, yetişkinlik dönemlerine kadar götürdüğü psikologların çoğu tarafından kabul edilmektedir. Aslında ideal olan, rehberlik hizmetlerinin formal eğitim yıllarından da önce etkin bir şekilde başlamasıdır. Ancak yaygın ve sistemli bir biçimde rehberlik çalışmalarını bu denli erken başlatmak, içinde bulunan koşullarda olanaksız görüldüğüne göre, hiç olmazsa ikinci çocukluk döneminde yani ilköğretim yıllarında rehberlik çalışmalarını başlatmak gerekmektedir (HÜ, 20.03.2009, www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr).

Türkiye’de ilköğretim kuruluşlarında rehberlik gereksinmesi yukarıda belirtilen önemi dikkate alınarak, özel eğitim uzmanlarının gayretleri ile gündeme getirilmiş, rehberlik ve araştırma merkezlerinin kuruluşu ile ilköğretim düzeyinde örgütlü rehberlik hizmetlerinin uygulanmasına başlanmıştır.

Türkiye’de sekiz yıllık zorunlu ve temel eğitimde rehberlik hizmetlerini gerekli kılan nedenler şu şekilde özetlenebilir:

1. “Değerler, alışkanlıklar ve tutumlar gibi yetişkin davranışını belirleyen olgular çok erken yaşlarda kazanılmakta ve ileriki zamanlarda değiştirilmesinde büyük güçlükler ile karşılaşmaktadır. Bu gerçek kişilik eğitiminin sistemimizde çok erken yaşlarda ele alınmasını gündeme getirmiştir.”

2. “İlköğretimde, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların çok yoğun olarak görüldüğü bir eğitim düzeyidir. Bu yaştaki çocuklar arasında özür

olanların eğitimin verimliliği açısından belirlenip ayrılması zorunluluğu vardır.”

3. “Ayrıca, üstün yetenekli çocukların bu yeteneklerinin erken teşhisi, onlara uygun gelişim imkânlarının sağlanmasına imkân verecektir. Rehberliğin, programlara ayırma işlevi, ilköğretim düzeyinde çeşitli olgular ve nitelikler yönünden farklılık arz eden çocukların teşhisi ve uygun eğitim programlarına ayrılmasında kendini göstermektedir.”

4. “Türkiye’de zorunlu eğitimden sonra çalışma hayatına atılacak olan çocukların yetenek ve ilgilerine uygun işlere yerleştirilmelerinde “Rehberlik Hizmetleri”ne ihtiyaç duyulmaktadır” (Yeşilyaprak, 2001: 250).

Rehberlik hizmetlerinin ilköğretim düzeyinde de verilmesini gerektiren bir diğer olguda bu konuda yapılan araştırmaların, rehberlik hizmetlerinin, ilköğretim öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenleri tarafından da birer ihtiyaç olarak algılandıklarını göstermesidir (Erkan, 1997: 54).

Rehberlik ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için kaçınılmaz bir gereksinim olduğu görüşünü doğrulayacak birçok neden vardır. Bunlar:

“İlköğretim yılları çocuğun okula, başarıya, arkadaşlarına ve topluma yönelik tutumlarının oluştuğu yıllardır. Özellikle bireyin eğitsel gelişiminde ilk çocukluk yıllarının kritik bir önemi vardır. Bu konuya ilişkin araştırma bulguları da çocukların gelecekteki akademik başarılarının önemli ölçüde ilköğretimin ilk bir kaç yılında okula karşı oluşturdıkları tutumlara göre değiştiğini göstermektedir. Gelişim psikolojisi alanındaki gelişmelerin bulguları da bireyin gelişiminde belli kritik dönemler olduğunu ve belli gelişim ödevlerinin belli gelişim dönemlerinde kazanılması gerektiğine işaret ederken, herhangi bir gelişim dönemindeki yetersizliklerin ilerdeki dönemleri olumsuz biçimde etkileyeceğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan sadece ilk ve ortaöğretim düzeyinde değil, ilköğretim yıllarında da çocuğun karşı karşıya geldiği birçok gelişim problemini başarı ile atlatabilmesi için, sistemli yardımlara gereksinimi olur.”

“İlköğretim rehberliğinde kuşkusuz çocukların karşı karşıya geldikleri problemlerle erkenden baş edebilmeleri için yapılacak yardımların da kritik bir önemi bulunmaktadır. Öte yandan bireyin gelecekte toplumda başarılı bir rol üstlenebilmesi ve kendisi için anlamlı bir yaşam oluşturabilmesi, büyük ölçüde gizil güçlerini en uygun bir düzeyde gerçekleştirebilmesine, ilgi ve yeteneklerine uygun bir meslek seçebilmesine bağlıdır. Böyle bir amacın gerçekleştirilmesi ise kuşkusuz daha ilk çocukluktan itibaren bireylerin ilgi ve yeteneklerinin farkına varmalarına yardım edilmesini ve bunları en uygun düzeyde geliştirebilecekleri daha zengin yaşantılara yönlendirilmelerini gerektirmektedir. “Ağaç yaş iken eğilir” özdeyişinde de vurgulandığı gibi, bireyin gelişiminde kritik önemi olan çocukluk yıllarında ilköğretim öğretmenleri esasen öğrencilerine belli konular vasıtası ile belli kavramlar ve becerileri kazandırmakla yükümlüdürler. “

“İşte öğrencilerin bireysel gereksinimleri üzerinde odaklaşan ve rehberlik alanında uzmanlık düzeyinde bilgi ve becerileri de gerektiren bu hizmetlerin ilköğretim kurumlarımızda da başlatılması gereği, eğitimin sistemimizde öncelikli bir sorun olarak bugün de önemini korumaktadır” (AÜ, 13.04.2009, www.aof.anadolu.edu.tr).

İlköğretimde rehberliği zorunlu kılan bazı önemli sebepler daha vardır:

1. Birey bir bütündür. Onun gelişmesi, devamlı bir oluşumdur. Bu sebeple, bireyin, ilköğretimde birçok gelişimsel problemleri olabilir. Bu problemlerin çözümünde sistemli rehberliğe ihtiyacı vardır.

2. Rehberlik sadece problemlili çocuklara yapılan bir yardım değildir. Normal ve problemsiz çocukların da gelişme ve uyum oluşumunda yardıma ihtiyaçları vardır.

3. Okullarımızda, kalabalık sınıflarda öğrenciler kaybolmaktadır. Onlarla daha yakından kişi olarak meşgul olmak gerekmektedir (Tan, 2000: 297).

3.12. İlköğretim Okullarında Rehberlik Hizmetlerinin Genel Özellikleri

İlköğretim okullarında yürütülen rehberlik hizmetleri öğrencilerin gelişim düzeyleri açısından bazı özellikler taşır:

İlköğretim sistemi genel olarak öğretmen merkezli bir uygulanmaya dayanmaktadır. Bir sınıfın eğitim sorumluluğu tek bir öğretmen üzerindedir. İlköğretim birinci kademedeki öğretmenler, diğer meslektaşlarına göre daha az sayıda öğrenci ile çalışırlar. Uzun süre aynı öğrencilerle birlikte olan öğretmen, öğrencilerini daha yakından tanıma, gelişimlerini takip etme, çocukta ortaya çıkan sorunları değişiklikleri ilk önce fark etme olanağına sahiptir (Kuzgun, 2000: 227).

“İlköğretim okullarımıza rehberlik alanında yetişmiş elemanların atanması son iki yılda başlamış ve ancak bu düzeydeki kurumlarımızın %2-3’üne bu alanda bir eleman atanmış ya da okullardaki öğretmenlerden “görevlendirme” yapılmıştır. Diğer bir deyişle ilköğretimde rehberlik hizmetlerinin karakteristik özelliği açısından rehberlik hizmetleri öğretmen tarafından sağlanır. İlköğretimde öğretmenlerin rehberlikle ilgili rollerinin diğer eğitim düzeylerindeki öğretmenlerden çok daha önemli olacağı bu alanlarda uzmanlarca da benimsenmiş bir anlayıştır” (Kuzgun, 2000: 158).

İlköğretimde öğrenciler, aynı sınıf arkadaşlarıyla yıllarca birlikte eğitim görürler. Sosyal ilişkilerin gelişimi, yakınlaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi toplumsal özelliklerin geliştirilmesi açısından sınıfta olumlu bir ortam yaratılması çok önemlidir. Üstelik ilköğretim, ortaöğretime göre daha az karmaşıktır. Öğretmen daha küçük gruplarla etkileşime girmektedir. Bu yüzden rehberlikte grup etkinlikleri yoğunluk kazanır.” (Yeşilyaprak, 2001: 50).

İlköğretimde yürütülen rehberlik hizmetleri, çocuğun kendisinden çok onu yetiştiren çevreye odaklanmıştır. Bu yardımın amacı başta ana babalar olmak üzere, çocuğu etkilemekte olan bütün bireyleri bütün kişileri çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda aydınlatmaktır (Kuzgun, 2000: 227).

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

İlköğretimde rehberlik programı, sınıf öğretmeni ve danışmanın yoğun bir şekilde işbirliğine dayanır. Ailenin de rehberlik çalışmaları içinde önemli bir yeri vardır. Danışmanın görevi rehberlik programını ve faaliyetleri organize etmeye, gerekli araç ve

gereci hazırlamaya, veli-öğretmen arasında gerekli bağlantıyı kurmaya ve özel yardım gerektiren öğrencilerle ilgilenmeye yöneliktir (Tuzcuoğlu, 1994: 32).

İlköğretimde çocuğun gelişim özellikleri dikkate alındığında, sunulan rehberlik hizmetlerinin daha çok fiziksel aktivite ve oyuna dayandırılması gereklidir. Çünkü oyun çocuk için doğal ve spontane olarak kendini ifade edebileceği bir ortam, sözel olmayan bir iletişim aracıdır (Aydın, 1990: 42).

İlköğretim düzeyinde verilecek rehberlik hizmetleri sorunlu öğrenciye yardım, krize müdahale ya da problem durumlarına çözüm bulmak şeklinde düşünülen klasik rehberlik yaklaşımları yerine gelişimsel rehberlik yaklaşımına dayanmalıdır. Bireylere verilecek rehberlik yardımının amacı da bu gelişim görevlerini başarıyla yerine getirmelerini kolaylaştırmak ve desteklemektir (Yeşilyaprak, 2001: 51).

3.13. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetleri İle İlgili Görevleri

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

Gerekli niteliklere sahip oldukları takdirde öğretmenlerin yerine getirebilecekleri birçok rehberlik hizmeti söz konusudur. Bu hizmetlerden en önemlisi öğrencilerle sıcak ve olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulmasını sağlayacak olumlu bir iklim oluşturmaktır. Bu iklimin oluşturduğu sınıftaki ortamın çeşitli özellikleri söz konusudur. Böyle bir ortamda sadece öğrencilerin akademik başarılarının artırılması değil, aynı zamanda onların sınıfta onların kendilerini güvenli bir ortamda hissetmelerinin sağlanması ve öğrencilerin tüm yönleri ile gelişmesi de hedeflenmektedir. Böyle bir sınıf öğretmeni, klasik bir öğretmene; öğrencilerin duygularına daha çok önem verecek, onları tanımaya daha çok çaba harcayacak, öğrencilerini daha çok dinleyecek, öğretim etkinliklerinde öğrencilerin fikirlerine daha çok yer verecek, öğrencilerle daha çok diyalog kuracak, öğrencilerini daha çok övecek, öğrencilerin acil ihtiyaçlarına yönelik açıklamalara daha çok yer verecek ve öğrencilerine daha çok gülümseyecektir.

“Rehberlik anlayışına sahip öğretmenler her bireyin eşsiz olduğuna inanırlar. Öğrencileri birbirleri ile kıyaslamaz, aynı evde büyüyen çocuklar bile, ilgi yetenek ve kişilik özellikleri açısından eşsiz olduklarını bilirler. Öğretmen olarak rollerinin, öğrencilerinin güçlü ya da zayıf yönleri ne olursa olsun sahip oldukları büyük potansiyeli geliştirmelerine yardım olduğunu kabul ederler. Kendi kişilik ve ihtiyaç örüntülerini de sistematik olarak keşfetme çabasında olan bu öğretmenler sınıfta disiplini sağlamak için demokratik yöntemleri kullanırlar. Araştırmalar öğretmenlerin empati, samimiyet, tutarlılık ve olumlu saygı biçiminde sıralanabilecek, rehberlik anlayışının gerektirdiği özelliklere sahip olması ve bunları öğrencilere sunmasının; öğrencilerin gerek akademik başarıları gerekse tüm alanlardaki gelişimleri üzerinde çok olumlu etkiler yaptığını göstermektedir. Öğretmenlerin çok azının doğuştan bu özelliklere sahip olmasına rağmen, söz konusu özellikleri eğitim yoluyla kazanmış öğretmenlerin de aynı

olumlu etkileri sağlayabildiği yine araştırma bulgularınca ortaya konmuştur” (Kuzgun, 2000: 5).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliğinde öğretmenlerin okul rehberlik hizmetleri ile ilgili görevleri şöyle belirtilmiştir:

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

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

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

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

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

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

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

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

“Sınıf rehber öğretmenliği görevi olmayan öğretmenler de gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisinin plânlama ve eş güdümüyle çalışmalara yardımcı olurlar.” (MEB, 21.07.2008, www.mevzuat.meb.gov.tr).

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

4.1. Araştırma Modeli:

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin, sosyo-demografik özelliklerine göre rehberlik görevlerini yerine getirme durumları karşılaştırılmaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri, yaşları, görev süreleri, eğitim düzeyleri ve alanları gibi özellikleri ile “rehberlik görevleri hakkındaki tutum ve davranışları” arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmaktadır.

4.2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini; 2007–2008 Öğretim yılında İslahiye ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise İslahiye ilçesindeki 28 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf, türkçe, matematik, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlâk bilgisi, fen bilgisi, ingilizce vb. branşlarında görev yapan 298 sınıf rehber öğretmeni oluşturmaktadır.

İslahiye ilçesinde 428 sınıf rehber öğretmeni görev yapmaktadır. Anket bu öğretmenler arasından rastgele seçilmiş 298 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan anketlerin tamamı eksiksiz doldurulduğundan hepsi (298) değerlendirmeye alınmıştır.

Çizelge: 4.1. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı

Sıra No	Ankete Katılan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı	N	%
1	Altınüzüm F.S.M. İ.Ö.O	8	2.7
2	Altınüzüm M.A.E. İ.Ö.O.	7	2.3
3	Altınüzüm Ş.U.Ç.H.D. İ.Ö.O.	8	2.7
4	Boğaziçi İ.Ö.O	8	2.7
5	Boğaziçi Ş.A.M.K. İ.Ö.O.	6	2
6	Hasanlök İ.Ö.O.	8	2.7
7	Kayabaşı İ.Ö.O.	2	0.7
8	Kayabaşı Kışlaönü İ.Ö.O.	2	0.7
9	Cumhuriyet İ.Ö.O.	38	13
10	Atatürk İ.Ö.O.	8	2.7
11	Fikret Öztürk İ.Ö.O.	13	4.4
12	Ali Öztürk İ.Ö.O.	9	3
13	Karacaoğlu İ.Ö.O.	11	3.7
14	Dervişpaşa İ.Ö.O.	26	8.7
15	Cevdetpaşa İ.Ö.O.	12	4
16	13 Kasım İ.Ö.O.	10	3.4
17	Pınarbaşı İ.O.Ö.	8	2.7
18	75.Yıl İ.Ö.O.	7	2.3
19	Özel Gülpembe İ.Ö.O.	11	3.7
20	Fevzipaşa Bucağı İ.Ö.O.	8	2.7
21	Fevzipaşa İ.M.K.B. YİBO.	33	11
22	Fevzipaşa Ş.İ.K. İ.Ö.O.	6	2
23	Yahya Kemal Beyatlı İ.Ö.O.	14	4.7
24	Yeşilyurt İ.Ö.O.	7	2.3
25	Yeşilyurt Yunus Emre İ.Ö.O.	14	4.7
26	Yukarı Bilenler İ.Ö.O.	3	1
27	Aşağı Bilenler İ.Ö.O	3	1
28	Ortaklı İ.Ö.O.	8	2.7
	TOPLAM	298	100.0

4.3. Veri Toplama Araçları

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarını tespit etmek amacıyla bir anket formu hazırlanmıştır. Sınıf rehber öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 9 sorudan oluşan I. bölüm araştırmacı tarafından belirlenmiş, II. bölümde yer alan anket formu ise, Yumrutaş'tan esinlenerek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması:

Araştırma ile ilgili veriler iki yöntem kullanılarak toplanmıştır. Bunlar;

4.4.1. Kaynak İnceleme:

Öncelikle konuyla ilgili kaynaklar taranmış, bilgiler belirli başlıklar halinde toplanarak not edilmiştir. Konuyla ilgili kitaplar, tezler, dergiler, öğrenci ders notları, kaynaklar incelenmiş ve internet araştırması yapılarak literatür bölümü oluşturulmuştur.

4.4.2. Anket Uygulama

Anketi uygulamaya başlamadan önce, araştırma için İslahiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Anket formu İslahiye ilçesinde bulunan 28 ilköğretim okulunda görev yapan 298 sınıf rehber öğretmene uygulanmıştır. Anket formları bizzat araştırmacının gözetiminde tüm okullar gezilerek 01 Mayıs – 1 Haziran 2008 tarihleri arasında uygulanmıştır. Sınıf rehber öğretmenlerinin soruları samimi cevaplamalarını sağlamak amacıyla anket formuna isim yazmamaları istenmiştir.

Çizelge: 4.2. Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Soruları İçin Faktör Yükleri ve Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Faktör Grupları	Ort.	Ss.	Faktör Yüğü	Faktörler için açıklanan varyans oranı
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak				
Öğretim yılı başında sınıfımda uygulamayı düşündüğüm rehberlik çalışmalarını planlıyorum.	3.82	.94	.69	16.06
Meslektaşlarımla rehberlik çalışmalarımızı değerlendiriyoruz.	3.52	1.1	.63	
Sınıf rehber öğretmeninin rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum.	4.10	.81	.40	
Öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum.	4.14	.81	.55	
Eğitim faaliyetlerinde öğrencilerimin ilgi alanlarına giren çalışmalar yapıyorum.	3.84	.85	.54	
Öğrencilerime meslekleri tanıtıcı çalışmalar (iş yeri ziyareti, meslek adamlarını sınıfa davet, meslek panosu hazırlama) yapıyorum.	3.34	1.14	.74	
Okul başarısı düşük öğrencilere yönelik bireysel program uyguluyorum.	3.38	1.12	.36	
Öğrencilerimi eğitici kol faaliyetlerine katılmaya yönlendiriyorum.	4.22	.76	.49	
Öğrencilerime rehberlik amaçlı oyunlar öğretiyorum.	3.51	.92	.59	
Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak				
Öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, dikkat eksikliği, zekâ geriliği vb. konularında yeterince bilgim var.	3.66	.98	.51	13.91
Duyusal sorunları (kaygı, korku, saldırganlık) olan öğrencilere karşı nasıl davranılacağını biliyorum.	4.09	.76	.78	
Hafif sorunları olan öğrencileri daha ağır sorunları olan öğrencilerden ayırt edebiliyorum.	4.41	.60	.72	
Öğrencilerle nasıl etkili iletişim kurulacağını biliyorum.	4.29	.63	.72	
Öğrencilerime serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirme yollarını öğretiyorum.	4.18	.72	.53	
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde Olmak				
Öğrencilerime verimli ders çalışma yöntemlerini hakkında bilgi veriyorum.	4.45	.64	.36	12.09
Düzenli veli toplantıları yapıyorum.	3.97	.95	.75	
Velilerle gerektiğinde bireysel görüşmeler yapıyorum.	4.45	.70	.80	
Eğitim, iletişim, rehberlik, verimli çalışma, psikolojik sorunlar vb. konularında velilere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapıyorum.	3.88	.95	.72	
Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak				
Halen görev yaptığım okulda rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum.	3.06	1.34	.77	15.65
Rehberlik servisi ile yeterince işbirliği yapıyorum.	4.69	.69	.77	
İlköğretim kurumlarında rehberlik çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağına inanıyorum.	3.10	1.19	.74	
Öğrenci dosyalarını düzenli olarak dolduruyorum.	3.93	.96	.50	

Çizelge 4.2.'de rehberlik çalışmaları ölçeği için yapılan güvenilirlik analizi gösterilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizine göre **Cronbach Alfa = .888** olduğundan kullanılan ölçek güvenilirirdir.

Değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun tespiti için Kaiser-Meyer-Olkin testi uygulanmış ve KMO değeri .888 olarak çıkmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin test değeri 0 ile 1 arasında değişmektedir. KMO değeri 1'e yaklaştıkça olduğundan verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenilebilir.

Soru grubu dört faktörden oluşmaktadır. Çizelgeyi incelediğimizde birinci faktörün rehberlik çalışma ölçeğini %16.06, ikinci faktörün %13.91, üçüncü faktörün %12.09 ve dördüncü faktörün %15.65 oranında ölçtüğü görülmektedir. Ayrıca bu 4 faktör rehberlik çalışmaları ölçeğini toplamda %57.73 oranında ölçmektedir. Yani bu dört faktör toplam değişimin(varyansın) %57.73'ünü açıklamaktadır.

4.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra SPSS 11 programına girilmiştir. Girilen veriler, SPSS programında değerlendirilerek çizelgeler halinde gösterilmiştir.

II. bölümdeki sorular beşli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Dereceleme: "Kesinlikle Katılıyorum(5)", "Katılıyorum(4)", "Kararsızım(3)", "Katılmıyorum(2)", "Kesinlikle Katılmıyorum(1)" şeklindedir. Anketten alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan 1'dir. Anketten alınan yüksek puan sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili olumlu tutum ve davranışları sergiledikleri göstermektedir. Düşük puan ise sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili olumsuz tutum ve davranışları sergilediklerini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmış, değişkenlerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin Ölçeği Testi ile belirlenmiştir. Kullanılacak tekniklerin belirlenmesi amacıyla Rehberlik Çalışmaları Ölçeği ve Alt Boyutlarının normal dağılıma uygunluğu Levene's Testi ile test edilmiştir. Normal dağılıma uygun değerler için bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasındaki farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Scheffe testi uygulanmıştır. Normal dağılıma uygun olmayan değerler için de nonparametrik testlerden Kruskal Wallis testi ve aradaki farklılığın tespiti için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde konuyla ilgili ankete katılan sınıf rehber öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin tahlili ve 298 kişi üzerinde uygulanan ölçeğin verilerinin analizi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

5.1. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Burada araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin kişilik özellikleriyle ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Çizelge 5.1. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	126	42.3
Erkek	172	57.7
Toplam	298	100

Çizelge 5.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin 126’sı (% 42.3) kadın, 172’si (% 57.7) erkektir.

Çizelge 5.2. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	%
25 yaş ve altı	39	13.1
26-35 yaş	193	64.8
36-45 yaş	48	16.1
46 yaş ve üzeri	18	6
Toplam	298	100

Çizelge 5.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin 39 ‘u (% 13.1) 25 yaş ve altı, 193’ü (% 64.8) 26-35 yaş grubu, 48’i (% 16.1) 36-45 yaş grubu ve 18’i (% 6) 46 yaş ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır.

Çizelge 5.3. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
Resmi	286	96
Özel	12	4
Toplam	298	100

Çizelge 5.3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin 286’sı (% 96) resmi, 12’si (% 4) özel okulda görev yapmaktadır.

Çizelge 5.4. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Sürelerine Göre Dağılımı

Görev Süresi	N	%
5 yıl ve daha az	92	30.9
6-15 yıl	152	51
16-25 yıl	41	13.8
26 yıl ve üstü	13	4.4
Toplam	298	100

Çizelge 5.4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin 92'si (% 30.9) 5 yıl ve daha az, 152'si (% 51) 6-15 yıl, 41'i (% 13.8) 16-25 yıl ve 13'ü (% 4.4) 26 yıl ve üzeri görev sürelerine sahiptir.

Çizelge 5.5. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	N	%
Ön Lisans (Eğitim Enstitüsü)	31	10.4
Lisans	261	87.6
Lisansüstü	6	2
Toplam	298	100

Çizelge 5.5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin 31'i (% 10.4) ön lisans, 261'i (% 87.6) lisans ve 6'sı (% 2) lisansüstü eğitim mezunudur.

Çizelge 5.6. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Alanlarına Göre Dağılımı

Alan	N	%
Sınıf	180	60.4
Branş	118	39.6
Toplam	298	100

Çizelge 5.6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin 180'i (% 60.4) sınıf öğretmeni ve 118'i (% 39.6) ise branş öğretmenidir.

Çizelge 5.7. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okulda Rehber Öğretmen Bulunma Durumuna Göre Dağılımı

Görev yaptığınız okulda rehber öğretmen bulunuyor mu?	N	%
Evet	108	36.2
Hayır	190	63.8
Toplam	298	100

Çizelge 5.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 108 (% 36.2) sınıf rehber öğretmeninin görev yaptığı okulda rehber öğretmen bulunmakta, 190 (% 63.8) sınıf rehber öğretmeninin görev yaptığı okulda rehber öğretmen bulunmamaktadır.

Çizelge 5.8. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma Sıklığına Göre Dağılımı

Rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine ne sıklıkla katıldınız?	N	%
Hiç	107	35.9
Bir kez	114	38.3
İki kez ve yukarısı	77	25.8
Toplam	298	100

Çizelge 5.8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin 107’si (% 35.9) rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine hiç katılmamış, 114’ü (% 38.3) bir kez ve 77’si (% 25.8) iki kez ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılmıştır.

Çizelge 5.9. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Dağılımı

Ortalama olarak ne sıklıkla kitap okursunuz?	N	%
Her hafta bir kitap okurum.	36	12.1
Her ay bir kitap okurum.	182	61.1
Her yıl bir kitap okurum	64	21.5
Hiç kitap okumam.	16	5.4
Toplam	298	100

Çizelge 5.9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf rehber öğretmenlerinin 36’sı (% 12.1) haftada bir, 182’si (% 61.1)’i ayda bir, 64’ü (% 21.5) yılda bir kitap okumakta ve 16’sı (% 5.4) hiç kitap okumamaktadır.

5.2. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin; Cinsiyetlerine, Alanlarına ve Görev Yaptığı Okulda Rehber Öğretmen Bulunma Durumuna Göre Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Çizelge 5.10. Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları

Rehberlik çalışmaları ölçeği ve alt boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak	Kadın	126	3.78	.56	286	.46	.643
	Erkek	172	3.75	.64			
Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak	Kadın	126	4.07	.56	261	-1.55	.121
	Erkek	172	4.17	.53			
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak	Kadın	126	4.19	.60	279	.11	.910
	Erkek	172	4.18	.65			
Rehberlik faaliyet. hak. olumlu düşünce/davranışlara sahip olmak	Kadın	126	3.73	.63	287	.65	.514
	Erkek	172	3.67	.73			
Rehberlik çalışmaları genel ölçeği	Kadın	126	3.94	.45	284	-.02	.983
	Erkek	172	3.94	.51			

Çizelge 5.10.'da görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin ölçeğin her bir alt boyutuna ve ölçeğin geneline verdikleri puanların “cinsiyetlerine” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutu hariç, ölçeğin her bir alt boyutunun ve ölçeğin genelinin varyansları homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda; ölçeğin her bir alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında ve yine ölçeğin toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.46, -1.55, .11, .65, -.02; p>.05$). Bu sonuca göre, ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyetleri ile rehberlik çalışmaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını söylemek mümkündür.

“Cinsiyet” değişkenine ilişkin elde edilen bulguların benzer konularda yapılmış araştırmalarının sonuçları ile karşılaştırarak tartışacağız:

Deniz (1993, 155), liselerdeki yönetici, sınıf öğretmeni ve ders öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentilerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bayan sınıf öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri erkek sınıf öğretmenlerinden daha fazla olduğu görülmüştür.

Yumrutaş (2006, 71), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada; “Öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum.” ve “Okul başarısı düşük öğrencilere bireysel program uyguluyorum.” ifadelerine bayan öğretmenlerin daha çok katıldıkları saptanmıştır.

Başaran (2008, 138), ilköğretim okullarında yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentilerini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre; bayan yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri aşağıdaki ifadelerle erkek yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları saptanmıştır: “Rehberlikle ilgili seminerler düzenlenmesi”, “Öğrencilerin duygusal yönlerinin anlaşılmasına ve tanınmaya çalışılması”, “Öğrencilerin serbest zamanlarını etkili şekilde değerlendirme yollarının gösterilmesi”, “Öğrencilere eğitsel kulüp faaliyetlerine katılmasının özendirilmesi” ve “Öğrencilere kendi gelecekleri için eğitsel ve mesleki plan yapmalarına ve planlarını uygulamalarına yardımcı olunması.”

Yılmaz (2008, 130), ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamalarını araştırmıştır. Araştırmasında; öğretmenlerin rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamaları “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Yine araştırmaya göre: Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmaları ile ilgili uygulamalarından, “öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, dikkat eksikliği, zekâ geriliği vb. konularda yeterince bilgim var.”, “öğrencide gördüğüm ani hal değişikliklerinde velilerle bireysel görüşmeler yapıyorum.” ve “özel yeteneklerimin daha fazla olması durumunda öğrenciye daha güzel örnek olabileceğime ve öğrencinin daha başarılı olabileceğine inanıyorum.” ifadelerine bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmıştır.

Erözkan (1997, 86), ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmasında; yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yine Güvenç (2001, 51), okullarda rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler konusunu araştırmıştır. Araştırmasında; cinsiyet değişkenine göre okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin yönetici, sınıf rehber öğretmenler ve rehber öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Özet olarak; Deniz, Yumrutaş, Başaran ve Yılmaz’ın yaptıkları araştırmalarda sonuçların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, fakat Erözkan ve Güvenç’in yaptıkları araştırmada sonuçların farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmamızda elde edilen bulgular ise Erözkan ve Güvenç’in araştırma bulgularıyla benzer olduğu görülmüştür. Yani ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarını yapma ile ilgili tutum ve davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Çizelge 5.11. Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Alanlarına Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Rehberlik çalışmaları ölçeği ve alt boyutları	Alan	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak	Sınıf	180	3.83	.60	246	2.23	.026
	Branş	118	3.67	.61			
Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak	Sınıf	180	4.16	.55	253	1.12	.260
	Branş	118	4.08	.54			
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak	Sınıf	180	4.34	.50	191	5.48	.000
	Branş	118	3.95	.72			
Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak	Sınıf	180	3.65	.67	240	-1.53	.125
	Branş	118	3.77	.71			
Rehberlik çalışmaları genel ölçeği	Sınıf	180	3.99	.46	234	2.18	.030
	Branş	118	3.87	.51			

Çizelge 5.11.'de görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin ölçeğin her bir alt boyutuna ve ölçeğin geneline verdikleri puanların “alanlarına” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta ölçeğin “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutu hariç, ölçeğin diğer her bir alt boyutunun ve ölçeğin genelinin varyansları homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Daha sonra ortalamalar arasındaki farklılığı araştırmak için gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda; “rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” ve “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutları ile alan değişkeni arasında, yine ölçeğin toplam puanı ile alan değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t = 2.23, 1.12, 5.48, -1.53, 2.18$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık alanı “sınıf” olan sınıf rehber öğretmenlerinin lehine olmuştur. Aritmetik ortalamalara baktığımızda; ilköğretimde görev yapan ve alanı “sınıf” olan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, alanı “branş” olan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamalarına göre “rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” ve “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak ilköğretimde görev yapan alanı sınıf olan sınıf rehber öğretmenleri, alanı branş olan sınıf rehber öğretmenlerine göre bu anlamlı görülen alt boyutlarda daha fazla çalışma yaptıkları söylenebilir. Bu durumun nedeninin; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrencilerini daha iyi tanımlarından ve 1. kademe öğrencilerinin, öğretmenlerinin telkinlerine daha açık olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

“Alan” değişkenine ilişkin elde edilen bulguların benzer konularda yapılmış araştırmalarının sonuçları ile karşılaştırarak tartışacağız:

Özdemir (1991, 66), psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren resmi ve genel liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerini incelemiştir. Araştırmaya göre; eğitimcilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin beklentilerinin branşlarına ve mezun oldukları eğitim kurumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Başaran (2008, 144)'ın ilköğretim okullarında yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentilerinin incelendiği araştırmasında ise; ilköğretim okullarında yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri branş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yani branşı Türkçe olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, “her bir öğrenci için gözlem formu oluşturulmasını”, branşı Fen ve Teknoloji olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre daha fazla beklemektedirler. Branşı sınıf öğretmeni olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, “haftada bir saat öğrencilerle rehberlik dersi yapılmasını”, branşı İngilizce olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre daha çok beklemektedirler. Yine, branşı sınıf öğretmeni olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, “öğrencilere doğru çalışma, beceri ve alışkanlıklarının kazandırılmasını”, branşı İngilizce olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre daha çok beklemektedirler.

Özet olarak; Özdemir'in yaptığı araştırmada sonuçların “alan” değişkenine göre farklılaşmadığı, fakat Başaran'ın yaptığı araştırmada sonuçların “alan” değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmamızda elde edilen bulgular ise Başaran'nın araştırma bulgularına benzer olduğu görülmüştür. İlköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarını yapma ile ilgili tutum ve davranışlarının “alan” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu fark özellikle sınıf rehber öğretmenlerinin, ölçeğin “rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” ve “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutlarında daha belirgin olarak görülmektedir.

Çizelge 5.12. Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okulda Rehber Öğretmen Bulunma Durumuna Göre Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Rehberlik çalışmaları ölçeği ve alt boyutları	Rehber öğretmen var mı?	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak	Evet	108	3.85	.57	236	1.92	.055
	Hayır	190	3.71	.62			
Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak	Evet	108	4.34	.48	243	5.32	.000
	Hayır	190	4.00	.54			
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak	Evet	108	4.31	.65	207	2.66	.008
	Hayır	190	4.11	.60			
Reh. faaliyet. hak. olumlu düşünce/davranışlara sahip olmak	Evet	108	4.24	.51	244	12.82	.000
	Hayır	190	3.38	.57			
Rehberlik çalışmaları genel ölçeği	Evet	108	4.19	.43	236	7.05	.000
	Hayır	190	3.80	.46			

Çizelge 5.12.'de görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin ölçeğin her bir alt boyutuna ve ölçeğin geneline verdikleri puanların “görev yaptığı okulda rehber öğretmen bulunma durumuna” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta ölçeğin her bir alt boyutunun ve ölçeğin genelinin varyansları homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Daha sonra ortalamalar arasındaki farklılığı araştırmak için gerçekleştirilen bağımsız grup t-testi sonucunda; “öğrenci tutum ve davranışları

hakkında bilgi sahibi olmak”, “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” ve “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutları ile “görev yaptığı okulda rehber öğretmen bulunma” değişkeni arasında ve ölçeğin toplam puanı ile “görev yaptığı okulda rehber öğretmen bulunma” değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=1.92$, **5.32**, **2.66**, **12.82**, **7.05**; $p<.05$). Söz konusu bu farklılık görev yaptığı okulda rehber öğretmeni bulunan sınıf rehber öğretmenlerinin lehine olmuştur. Aritmetik ortalamalara baktığımızda görev yaptığı ilköğretim okulunda rehber öğretmeni bulunan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, görev yaptığı ilköğretim okulunda rehber öğretmeni bulunmayan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamalarına göre ölçeğin “öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak”, “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” ve “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında yüksek olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak da görev yaptıkları ilköğretim okulunda rehber öğretmeni bulunan sınıf rehber öğretmenlerinin ilgili alt boyutlarda daha fazla çalışma yaptıklarını söylemek mümkündür. Bu durumun nedeninin; rehber öğretmenler ile sınıf rehber öğretmenlerinin sürekli iletişim içerisinde bulunmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

“Görev Yaptığı Okulda Rehber Öğretmen Bulunma” değişkenine ilişkin elde edilen bulguların benzer konularda yapılmış araştırmalarının sonuçları ile karşılaştırarak tartışacağız:

Tathioğlu (1999, 93)’nın rehberlik ve psikolojik danışma servisinden beklentileri üzerine yaptığı bir araştırmasında; ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilerin okudukları okulda, rehberlik servisi bulunup bulunmamasına göre P.D.R. hizmetlerine ilişkin beklentileri birbirinden manidar düzeyde farklılık göstermiştir. Okulda rehberlik servisinin bulunup bulunmadığına göre oluşturulan gruplar arasında beklenti puanları önemli derecede birbirinden farklılık göstermiştir: Okulunda rehberlik servisi bulunan ve bundan yararlandığını söyleyen öğrencilerin puanları en yüksektir. Bu grupları takiben okulunda rehberlik servisi bulunan ancak bundan faydalanamayan öğrenci grubu vardır. En düşük beklenti düzeyi ise okulunda rehberlik servisi bulunmayan öğrenciler olmuştur.

Araştırmamızda elde edilen bulgular ise; ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarını yapma ile ilgili tutum ve davranışları “rehber öğretmen bulunma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Görev yaptıkları ilköğretim okulunda rehber öğretmeni bulunan sınıf rehber öğretmenlerinin “öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak”, “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” ve “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde daha fazla çalışma yaptıkları görülmüştür.

5.3. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik İle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığına Göre Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin ANOVA Sonuçları

Çizelge 5.13. Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Katılma Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Rehberlik Çalışmaları Ölçeği ve Alt Boyutları	Reh. ile ilgili hizmet içi eğt. ne oranda katıldınız?	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak	Hiç	107	3.54	.59	Gruplararası	10.241	2	5.120	15.038	.000	İki ve yukarısı-Hiç
	Bir kez	114	3.80	.54	Gruplariçi	100.445	295	.340			
	İki kez ve yukarısı	77	4.01	.63	Toplam	110.686	297				
	Toplam	298	3.76	.61							
Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak	Hiç	107	3.99	.53	Gruplararası	3.687	2	1.844	6.303	.002	İki ve yukarısı-Hiç
	Bir kez	114	4.15	.54	Gruplariçi	86.289	295	.293			
	İki kez ve yukarısı	77	4.27	.53	Toplam	89.976	297				
	Toplam	298	4.13	.55							
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak	Hiç	107	3.96	.68	Gruplararası	9.015	2	4.507	12.196	.000	İki ve yukarısı- Hiç
	Bir kez	114	4.27	.52	Gruplariçi	109.023	295	.307			
	İki kez ve yukarısı	77	4.37	.60	Toplam	128.038	297				
	Toplam	298	4.18	.63							
Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak	Hiç	107	3.55	.64	Gruplararası	5.810	2	2.905	6.328	.002	İki ve yukarısı-Hiç
	Bir kez	114	3.68	.66	Gruplariçi	135.435	295	.459			
	İki kez ve yukarısı	77	3.91	.73	Toplam	141.245	297				
	Toplam	298	3.69	.68							
Rehberlik çalışmaları genel ölçeği	Hiç	107	3.76	.46	Gruplararası	6.715	2	3.357	15.492	.000	İki ve yukarısı-Hiç
	Bir kez	114	3.98	.43	Gruplariçi	63.932	295	.217			
	İki kez ve yukarısı	77	4.14	.51	Toplam	70.647	297				
	Toplam	298	3.94	.48							

Çizelge 5.13'te görüldüğü gibi ölçeğin her bir alt boyutu ile “rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı” değişkeni arasında ve yine ölçeğin toplam puanı ile “rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı” değişkeni arasındaki farklılığı araştırmak için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; ölçeğin her bir alt boyutu ile “rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı” arasında ve ölçeğin toplam puanı ile “rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı” arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuçlar sınıf rehber öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre anlamlı olarak değişmektedir. Yine aritmetik ortalamalara baktığımızda hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, hizmet içi eğitime katılmayan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür [$F_{(2-295)} = 15.038, 6.303, 12.196, 6.328, 15.492; p < .05$]. Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla tamamlayıcı post-hoc tekniklerini kullanabilmek için Levene's testiyle yapılan grupların varyanslarının homojenliği testi sonucunda, varyansların homojen olduğu görülmüş ($p > .05$), buna bağlı olarak uygun post-hoc tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanarak sonuçları aşağıda çizelge 5.3.2'de verilmiştir.

Çizelge 5.14. Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Faaliyetine Katılma Sıklığına Göre Scheffe Testi Sonuçları

Rehberlik Çalışmaları Ölçeği ve Alt Boyutları	Rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine ne oranda katıldınız?(İ)	Rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine ne oranda katıldınız?(J)	$\bar{X}_i - \bar{X}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak	Hiç	Bir kez	-,2627*	,07854	,004
		İki kez ve yukarısı	-,4711*	,08720	,000
	Bir kez	Hiç	,2627*	,07854	,004
		İki kez ve yukarısı	-,2085	,08607	,055
	İki kez ve yukarısı	Hiç	,4711*	,08720	,000
		Bir kez	,2085	,08607	,055
Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak	Hiç	Bir kez	-,1616	,07280	,087
		İki kez ve yukarısı	-,2817*	,08082	,003
	Bir kez	Hiç	,1616	,07280	,087
		İki kez ve yukarısı	-,1200	,07978	,324
	İki kez ve yukarısı	Hiç	,2817*	,08082	,003
		Bir kez	,1200	,07978	,324
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak	Hiç	Bir kez	-,3159*	,08183	,001
		İki kez ve yukarısı	-,4108*	,09085	,000
	Bir kez	Hiç	,3159*	,08183	,001
		İki kez ve yukarısı	-,0949	,08967	,572
	İki kez ve yukarısı	Hiç	,4108*	,09085	,000
		Bir kez	,0949	,08967	,572
Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak	Hiç	Bir kez	-,1325	,09120	,349
		İki kez ve yukarısı	-,3595*	,10126	,002
	Bir kez	Hiç	,1325	,09120	,349
		İki kez ve yukarısı	-,2270	,09995	,078
	İki kez ve yukarısı	Hiç	,3595*	,10126	,002
		Bir kez	,2270	,09995	,078
Rehberlik çalışmaları genel ölçeği	Hiç	Bir kez	-,2179*	,06266	,003
		İki kez ve yukarısı	-,3802*	,06957	,000
	Bir kez	Hiç	,2179*	,06266	,003
		İki kez ve yukarısı	-,1622	,06867	,063
	İki kez ve yukarısı	Hiç	,3802*	,06957	,000
		Bir kez	,1622	,06867	,063

Çizelge: 5.14.'te görüldüğü gibi ölçeğin her bir alt boyutu ile “rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı” arasında ve yine ölçeğin toplam puanı ile “rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı” arasındaki farklılığı araştırmak için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda; ölçeğin her bir alt boyutunun puanında ve ölçeğin toplam puanında gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin “rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” alt boyutunda görülen bu anlamlı farklılık rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç katılmayanlar ile bir kez katılanlar arasında, yine rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç katılmayanlar ile iki kez ve daha fazla katılanlar arasında bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime bir kez, iki kez ve daha fazla katılanların lehine gerçekleşmiştir ($p<.05$). Bu sonuca göre, bir kez, iki kez ve daha fazla rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenlerinin, rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç katılmayan sınıf rehber öğretmenlerine göre ölçeğin rehberlik ile ilgili çalışma yapmak alt boyutuna daha fazla puan verdikleri görülmüştür. Başka bir deyişle, çizelge 5.14'teki aritmetik ortalamaya bakıldığında ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı artıkça rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıklarını söylemek mümkündür.

Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin “öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” alt boyutunda görülen bu anlamlı farklılık hizmet içi eğitime hiç katılmayanlar ile rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime iki kez ve daha fazla katılanlar arasında bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime iki kez ve daha fazla katılanların lehine gerçekleşmiştir ($p<.05$). Bu sonuca göre, iki kez ve daha fazla rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenlerinin, rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç katılmayan sınıf rehber öğretmenlerine göre ölçeğin “öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” alt boyutuna daha fazla puan verdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, çizelge 5.14'teki aritmetik ortalamaya bakıldığında ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sıklığı artıkça öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğunu söylemek mümkündür.

Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutunda görülen bu anlamlı farklılık rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç katılmayanlar ile rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime bir kez katılanlar arasında, yine hiç katılmayanlar ile iki kez ve daha fazla katılanlar arasında bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime bir kez, iki kez ve daha fazla katılanların lehine gerçekleşmiştir ($p<.05$). Bu sonuca göre, rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime bir kez, iki kez ve daha fazla katılan sınıf rehber öğretmenlerinin, rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç katılmayan sınıf rehber öğretmenlerine göre ölçeğin veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak alt boyutuna daha fazla puan verdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, çizelge 5.14'teki aritmetik ortalamaya bakıldığında ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı artıkça veli ve öğrenci ile daha fazla iletişim içerisinde olduğu söylenebilir.

Scheffe testi sonuçlarına göre, ölçeğin “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutunda görülen bu anlamlı farklılık rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç katılmayanlar ile rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime iki kez ve daha fazla katılanlar arasında bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime iki kez ve daha fazla katılanların lehine gerçekleşmiştir ($p<.05$). Bu sonuca göre, iki kez ve daha fazla rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenlerinin, rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç

katılmayan sınıf rehber öğretmenlerine göre ölçeğin rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak alt boyutuna daha fazla puan verdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, çizelge 5.14'teki aritmetik ortalamaya bakıldığında ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri hizmet içi eğitime katılma sıklığı artıkça rehberlik faaliyetleri hakkında daha fazla olumlu düşünce ve davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Yine Scheffe testi sonuçlarına göre, “rehberlik çalışmaları genel ölçeği” nde görülen bu anlamlı farklılık rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç katılmayanlar ile rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime bir kez katılanlar arasında, yine hiç katılmayanlar ile iki kez ve daha fazla katılanlar arasında bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime bir kez, iki kez ve daha fazla katılanların lehine gerçekleşmiştir ($p < .05$). Bu sonuca göre, bir kez, iki kez ve daha fazla rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenlerinin, rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime hiç katılmayan sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik çalışmaları genel ölçeğine daha yüksek puan verdikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, çizelge 5.14'teki aritmetik ortalamaya bakıldığında ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerin rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı artıkça genel olarak rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıklarını söylemek mümkündür. Bu durumun nedeninin; rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenlerin, rehberlik ile ilgili bilgi ve beceriler bakımından daha donanımlı hale gelmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

“Rehberlik ile hizmet içi eğitime katılma sıklığı” değişkenine ilişkin elde edilen bulguların benzer konularda yapılmış araştırmalarının sonuçları ile karşılaştırarak tartışacağız:

Özdemir (1991, 65), psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren resmi ve genel liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri ve bu beklentilerin bazı niteliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular: Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde rehberlik dersi alan öğretmenlerin, almayanlardan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin önemli düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yine Yılmaz (2008, 130), ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamalarını araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamaları “hizmet içi eğitim” değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sonuç hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin lehine olmuştur.

Özet olarak; Özdemir'in ve Yılmaz'ın yaptıkları araştırmada elde edilen bulgular hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin lehine olmuştur. Araştırmamızda elde edilen bulgular da Özdemir'in ve Yılmaz'ın araştırmalarıyla benzer olduğu görülmüştür. Yani ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarını yapma ile ilgili tutum ve davranışları, “rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma sıklığı” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenlerin lehine olmuştur.

5.4. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Yaşına, Görev Yaptıkları Okul Türüne, Görev Süresine, Eğitim Düzeyine ve Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Rehberlik Çalışmaları Ölçeği Puanlarının Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Çizelge 5.15. Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin Yaş Gruplarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak	25 ve altı	39	119.56	3	14.082	.003	36-45 yaş-25 ve altı
	26-35 yaş	193	144.82				
	36-45 yaş	48	181.73				
	46 ve üstü	18	178.56				
	Toplam	298					
Öğrenci tutum/ davran. hakk. bilgi sahibi olmak	25 ve altı	39	118.41	3	22.645	.000	36-45 yaş-25 ve altı
	26-35 yaş	193	141.58				
	36-45 yaş	48	194.78				
	46 ve üstü	18	181.03				
	Toplam	298					
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak	25 ve altı	39	111.87	3	23.348	.000	36-45 yaş-25 ve altı
	26-35 yaş	193	143.47				
	36-45 yaş	48	193.47				
	46 ve üstü	18	178.47				
	Toplam	298					
Reh. faaliyet. hak. olumlu düşünce/ davranışlara sahip olmak	25 ve altı	39	125.77	3	9.076	.028	46 ve üstü-25 ve altı
	26-35 yaş	193	145.69				
	36-45 yaş	48	174.34				
	46 ve üstü	18	175.56				
	Toplam	298					
Rehberlik çalışmaları genel ölçeği	25 ve altı	39	110.88	3	26.508	.000	36-45 yaş-25 ve altı
	26-35 yaş	193	142.32				
	36-45 yaş	48	196.64				
	46 ve üstü	18	184.50				
	Toplam	298					

Çizelge 5.15'te görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin “yaş gruplarına” göre rehberlik çalışmaları ölçeğinin toplam puanına ve her bir alt boyutuna verdikleri puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta ölçeğin her bir alt boyutu ile ölçeğin toplam puanının varyansları homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Daha sonra sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmaları ölçeğine verdikleri puanların farklı yaş gruplarına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucunda; ölçeğin her bir alt boyutu ile yaş değişkeni arasında ve yine ölçeğin toplam puanı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < .05$). Bu farkın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacı ile ikili yaş gruplarına Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Çizelge 5.16. Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
25 yaş ve altı	39	100.58	3922	3142	.104
26-35 yaş	193	119.72	23105		
Toplam	232				
25 yaş ve altı	39	33.49	1306	526	.000
36-45 yaş	48	52.54	2522		
Toplam	87				
25 yaş ve altı	39	25.50	994	214.5	.019
46 yaş ve üzeri	18	36.58	658		
Toplam	57				
26-35 yaş	193	115.08	22210	3489	.008
36-45 yaş	48	144.81	6951		
Toplam	241				
26-35 yaş	193	104.03	20077.5	1356	.124
46 yaş ve üzeri	18	127.14	2288.5		
Toplam	211				
36-45 yaş	48	33.38	1602	426	.931
46 yaş ve üzeri	18	33.83	609		
Toplam	66				

Çizelge 5.16’da görüldüğü gibi “rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” alt boyutunun ikili yaş gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; 25 yaş ve altı ile 36-45 yaş grubu arasında, 25 yaş ve altı ile 46 yaş ve üzeri yaş grubu arasında ve 26-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anlamlı olduğu görülen yaş grupları için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ve yüksek yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, düşük yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu ve dolayısıyla rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıklarını söylemek mümkündür (U=526, 214.5, 3489; p<.05).

Çizelge 5.17. Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
25 yaş ve altı	39	100.76	3929	3149	.106
26-35 yaş	193	119.68	23098		
Toplam	232				
25 yaş ve altı	39	32.23	1257	477	.000
36-45 yaş	48	53.56	2571		
Toplam	87				
25 yaş ve altı	39	25.42	991	211.5	.016
46 yaş ve üzeri	18	36.75	661		
Toplam	57				
26-35 yaş	193	112.31	21675.5	2954.5	.000
36-45 yaş	48	155.95	7485.5		
Toplam	241				
26-35 yaş	193	103.59	19993	1272	.059
46 yaş ve üzeri	18	131.83	2373		
Toplam	211				
36-45 yaş	48	34.27	1645	395	.590
46 yaş ve üzeri	18	31.44	566		
Toplam	66				

Çizelge 5.17’de görüldüğü gibi “öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” alt boyutunun ikili yaş gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; 25 yaş ve altı ile 36-45 yaş grubu arasında, 25 yaş ve altı ile 46 yaş ve üzeri yaş grubu arasında ve 26-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çizelgede anlamlı olduğu görülen yaş grupları için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan yüksek yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, düşük yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu ve dolayısıyla öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını söylemek mümkündür (U=477, 211.5, 2954; p<.05).

Çizelge 5.18. Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
25 yaş ve altı	39	95.37	3719	2939	.030
26-35 yaş	193	120.77	233308		
Toplam	232				
25 yaş ve altı	39	31.50	1228	448	.000
36-45 yaş	48	54.16	2599		
Toplam	87				
25 yaş ve altı	39	25.00	975	195	.007
46 yaş ve üzeri	18	37.67	678		
Toplam	57		1006		
26-35 yaş	193	112.78	21766.5	30455	.000
36-45 yaş	48	154.05	7394.5		
Toplam	241				
26-35 yaş	193	103.92	20056	1335	.101
46 yaş ve üzeri	18	128.33	2310		
Toplam	211				
36-45 yaş	48	34.26	1644.5	395.5	.589
46 yaş ve üzeri	18	31.47	566.5		
Toplam	66				

Çizelge 5.18’de görüldüğü gibi “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutunun ikili yaş gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; 25 yaş ve altı ile 26-35 yaş grubu arasında, 25 yaş ve altı ile 36-45 yaş grubu arasında, 25 yaş ve altı ile 46 yaş ve üzeri yaş grubu arasında ve 26-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grupları anlamlı bir fark bulunmuştur. Çizelgede anlamlı olduğu görülen yaş grupları için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan yüksek yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları düşük yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu ve dolayısıyla veli ve öğrenci ile daha fazla iletişim içerisinde olduklarını söylemek mümkündür (U=2939, 448, 195, 30455; p<.05).

Çizelge 5.19. Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara Sahip Olmak Alt Boyutunun İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
25 yaş ve altı	39	104.06	4058	3278	.202
26-35 yaş	193	119.01	22969		
Toplam	232				
25 yaş ve altı	39	35.91	1400	620	.007
36-45 yaş	48	50.57	2427		
Toplam	87				
25 yaş ve altı	39	25.79	647	226	.030
46 yaş ve üzeri	18	35.94			
Toplam	57				
26-35 yaş	193	116.46	22476	3755	.041
36-45 yaş	48	139.27	6685		
Toplam	241				
26-35 yaş	193	104.22	20114	1393	.163
46 yaş ve üzeri	18	125.11	2252		
Toplam	211				
36-45 yaş	48	33.50	1608	432	.000
46 yaş ve üzeri	18	33.50	603		
Toplam	66				

Çizelge 5.19’da görüldüğü gibi “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutunun ikili yaş gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; 25 yaş ve altı ile 36-45 yaş grubu arasında, 25 yaş ve altı ile 46 yaş ve üzeri yaş grubu arasında ve 26-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Çizelgede anlamlı olduğu görülen yaş grupları için sıra ortalaması dikkate alındığında yüksek yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, düşük yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğunu ve dolayısıyla rehberlik faaliyetleri hakkında daha olumlu düşünce ve davranışlara sahip olduklarını söylemek mümkündür (U=620, 226, 3755; p<.05).

Çizelge 5.20. Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeği İkili Yaş Gruplarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
25 yaş ve altı	39	96.37	3758	2978	.040
26-35 yaş	193	120.57	23269		
Toplam	232				
25 yaş ve altı	39	29.96	1168	388	.000
36-45 yaş	48	55.41	2659		
Toplam	87				
25 yaş ve altı	39	24.55	957	177.5	.003
46 yaş ve üzeri	18	38.64	695		
Toplam	57				
26-35 yaş	193	112.26	21667	2946	.000
36-45 yaş	48	156.13	7494		
Toplam	241				
26-35 yaş	193	103.48	19972.5	1251	.050
46 yaş ve üzeri	18	132.97	2393.5		
Toplam	211				
36-45 yaş	48	34.10	1637	403	.676
46 yaş ve üzeri	18	31.89	574		
Toplam	66				

Çizelge 5.20’de görüldüğü gibi “rehberlik çalışmaları genel ölçeği” ile ikili yaş grupları arasında yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; 25 yaş ve altı ile 26-35 yaş grubu arasında, 25 yaş ve altı ile 36-45 yaş grubu arasında, 25 yaş ve altı ile 46 yaş ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Çizelgede ilgili yaş grupları için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ve yüksek yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, düşük yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamalarına göre rehberlik çalışmaları genel ölçeğine daha yüksek puan verdikleri ve dolayısıyla rehberlik ile daha fazla çalışma yaptıkları söylenebilir (U= 2978, 388, 177.5, 2946; $p<.05$). Bu durumun nedeninin; düşük yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerin, yüksek yaş grubuna ait sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik faaliyetlerinden ziyade öğretim faaliyetlerine önem vermesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

“Yaş” değişkenine ilişkin elde edilen bulguların benzer konularda yapılmış araştırmalarının sonuçları ile karşılaştırarak tartışacağız:

Başaran (2008, 145)’nin ilköğretim okullarında yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri üzerine yaptığı araştırmada; ilköğretim okullarında yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır:

21-26 yaş aralığında olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, en çok öğrencilerin duygusal yönlerinin anlaşılmasına ve tanınmaya çalışılmasını, öğrencilere verimli ders çalışma yolları hakkında bilgi verilmesini ve öğrencilerin yeteneklerini

ortaya çıkaracak çalışmalar yapmalarını, öğrencilere kendi gelecekleri için eğitsel, mesleki plan yapmalarına ve planları uygulamalarına yardımcı olunmasını 45 yaş ve üzeri aralığında olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre her zaman beklemektedirler. 39-44 yaş aralığında olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, en çok öğrencileri tanımaya yönelik çalışmalar yapmalarını; 27-32 yaş aralığında olan yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre her zaman beklemektedirler.

Yılmaz (2008, 130)'ın ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamalarını incelediği araştırmada öğretmenlerin rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamaları “yaş” değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırmaya göre: “Ortaöğretim kurumlarında rehberlik çalışmaları yapılmasının yararlı olacağına inanıyorum.” ifadesine 25 ve altı yaş grubu öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha fazla katılmıştır.

Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmaları ile ilgili uygulamalarından, “Okul rehberlik servisi ile yeterince işbirliği yapıyorum.” ifadesine 41-45 yaş grubu öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha fazla katılmıştır.

“Ortaöğretim kurumlarında rehberlik çalışmaları yapılmasının yararlı olacağına inanıyorum.”, “Sınıf rehber öğretmenin, rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum.”, “Öğrenci dosyalarını düzenli olarak dolduruyorum.”, “Öğrenme gücü, hiperaktivite, dikkat eksikliği, zeka geriliği vb. gibi konularda yeterince bilgim var.”, “Duygusal sorunları (kaygı, korku, saldırganlık vb.) olan öğrencilere karşı nasıl davranılacağını biliyorum.”, “Hafif sorunları olan öğrencilerle daha ağır sorunları olan öğrencileri ayırt edebiliyorum.”, “Öğrenci ile nasıl etkili iletişim kurulacağını biliyorum.” Ve “Öğrencilerime rehberlik amaçlı oyunlar oynatıyorum .” ifadesine 46 yaş ve üzeri öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha fazla katılmıştır.

Özet olarak Başaran ve Yılmaz'ın yaptıkları araştırmalarda sonuçların bazen yaşı düşük öğretmenlerin lehine, bazen de yaşı yüksek öğretmenlerin lehine görülmüştür. Araştırmamızda elde edilen bulgular ise; ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik çalışmalarını yapma ile ilgili tutum ve davranışları “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık yaşı yüksek sınıf rehber öğretmenlerin lehine olmuştur.

Çizelge 5.21. Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Yaptığı Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Resmi	286	147.39	42152.5	1111.5	.038
Özel	12	199.88	2398.5		
Toplam	298				

Çizelge 5.21’de görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre “rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi sonucunda, okul türü değişkenine göre sınıf rehber öğretmenlerinin “rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=1111.5$; $p < .05$). Bu sonuca göre, ilköğretim

sınıf rehber öğretmenlerinin okul türü değişkenine bağlı olarak rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak düzeyleri arasında bir farklılığın olduğunu söylemek mümkündür. Bu fark özel okulda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin lehine gerçekleşmiştir.

Çizelge 5.22. Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Yaptığı Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Resmi	286	149.45	42742.5	1701.5	.960
Özel	12	150.71	1808.5		
Toplam	298				

Çizelge 5.22’de görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre “öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi sonucunda, okul türü değişkenine göre sınıf rehber öğretmenlerinin öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=1701.5$; $p>.05$).

Çizelge 5.23. Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Yaptığı Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Resmi	286	147.59	42210	1169	.059
Özel	12	195.08	2341		
Toplam	298				

Çizelge 5.23’te görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi sonucunda, okul türü değişkenine göre sınıf rehber öğretmenlerinin veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=1169$; $p>.05$).

Çizelge 5.24. Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara Sahip Olmak Alt Boyutunun Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Yaptığı Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Resmi	286	147.66	42231	1190	.070
Özel	12	193.33	2320		
Toplam	298				

Çizelge 5.24’de görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi sonucunda, okul türü değişkenine göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=1190$; $p>.05$).

Çizelge 5.25. Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeğinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Yaptığı Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Resmi	286	147.67	42234	1193	.074
Özel	12	193.08	2317		
Toplam	298				

Çizelge 5.25’te görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre rehberlik çalışmaları genel ölçeğine verdikleri puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi sonucunda, okul türü değişkeni ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmaları genel ölçeğine verdikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=1193$; $p>.05$). Bu durumun nedeninin: Örneklemin %4’ü özel okulda, %96’sı resmi okulda görev yapmaktadır. Örneklemin büyük bir yüzdesinin resmi okulda görev yapmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

“Görev yaptıkları okul türü” değişkenine ilişkin elde edilen bulguların benzer konularda yapılmış araştırmalarının sonuçları ile karşılaştırarak tartışacağız:

Yumrutaş (2006, 74)’ın ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik çalışmalarıyla ilgili görüş ve uygulamalarını incelediği araştırmasında; ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ile ilgili çalışmaları

görev yaptıkları okul türüne göre manidar farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılık özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehinedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler rehberlik çalışmalarına ve uygulamalarına daha fazla önem vermektedirler.

Yılmaz (2008, 130)'ın ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamalarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamaları “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bulgular, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre rehberlik ile ilgili görüşlere daha fazla katıldıklarını bize göstermektedir.

Özet olarak; Yumrutaş ve Yılmaz'ın araştırmasında sonuçların özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine olmuştur. Araştırmamızda elde edilen bulgular ise; ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik çalışmalarını yapma ile ilgili tutum ve davranışları “okul türü” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçeğin “rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” alt boyutuna verdikleri puanları devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelge 5.26. Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin Görev Yapma Süresine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Görev Süresi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Rehberlik çalışmaları genel ölçeği	5 ve daha az	92	124.57	3	24.850	.000	26 ve üstü-5 yıl ve az
	6-15 yıl	152	147.54				
	16-25 yıl	41	193.71				
	26 ve üstü	13	209.38				
	Toplam	298					
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak	5 ve daha az	92	127.35	3	19.965	.000	26 ve üstü-5 yıl ve az
	6-15 yıl	152	147.77				
	16-25 yıl	41	187.11				
	26 ve üstü	13	207.81				
	Toplam	298					
Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak	5 ve daha az	92	134.06	3	18.431	.000	26 ve üstü-5 yıl ve az
	6-15 yıl	152	143.14				
	16-25 yıl	41	190.57				
	26 ve üstü	13	203.54				
	Toplam	298					
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak	5 ve daha az	92	119.95	3	24.834	.000	26 ve üstü-5 yıl ve az
	6-15 yıl	152	152.22				
	16-25 yıl	41	189.63				
	26 ve üstü	13	200.23				
	Toplam	298					
Reh. faaliyet. hak. olumlu düşünce/ davranışlara sahip olmak	5 ve daha az	92	140.87	3	6.100	.107	
	6-15 yıl	152	145.86				
	16-25 yıl	41	170.79				
	26 ve üstü	13	186.00				
	Toplam	298					

Çizelge 5.26’da görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerin “görev yapma süresine” göre rehberlik çalışmalarını ölçeğinin toplam puanına ve her bir alt boyutuna verdikleri puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta ölçeğin bütün alt boyutlarda varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Daha sonra sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik çalışmaları ölçeğine verdikleri puanların görev yapma süresine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucu “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutu hariç ölçeğin diğer her bir alt boyutu ile görev yapma süresi değişkeni arasında ve ölçeğin toplam puanı ile görev yapma süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile ikili görev süresi gruplarına Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Çizelge 5.27. Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
5 yıl ve daha az	92	112.03	10307	6029	.071
6-15 yıl	152	128.84	19483		
Toplam	244				
5 yıl ve daha az	92	58.82	5411.5	1133.5	.000
16-25 yıl	41	85.35	3499.5		
Toplam	133				
5 yıl ve daha az	92	49.50	4554	276	.002
26 yıl ve üstü	13	77.77	1011		
Toplam	105				
6-15 yıl	152	91.57	13919	2291	.009
16-25 yıl	41	117.12	4802		
Toplam	193				
6-15 yıl	152	80.37	12215.5	587.5	.015
26 yıl ve üstü	13	113.81	1479.5		
Toplam	165				
16-25 yıl	41	26.63	1092	231	.471
26 yıl ve üstü	13	30.23	393		
Toplam	54				

Çizelge 5.27’de görüldüğü gibi “rehberlik ile çalışmalar yapmak” alt boyutunun ikili görev süresi gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; 5 yıl ve daha az ile 16-25 yıl görev süresi grubu arasında, 5 yıl ve daha az ile 26 yıl ve üstü görev süresi grubu arasında, 6-15 yıl ile 16-25 yıl görev süresi grubu arasında ve 6-15 yıl ile 26 yıl ve üstü görev süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı görülen gruplar için sıra ortalamasına bakıldığında yüksek görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerin, düşük görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerine göre bu alt boyuta daha yüksek puan verdikleri görülmektedir. Yani ilköğretimde görev yapan yüksek görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerin, düşük görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları söylemek mümkündür ($U=1133.5, 276, 2291, 587.5; p<.05$).

Çizelge 5.28. Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
5 yıl ve daha az	92	117.57	10816.5	6538.5	.393
6-15 yıl	152	125.48	19073.5		
Toplam	244				
5 yıl ve daha az	92	59.42	5466.5	1188.5	.001
16-25 yıl	41	84.01	3444.5		
Toplam	133				
5 yıl ve daha az	92	50.07	4606.5	328.5	.008
26 yıl ve üstü	13	73.73	958.5		
Toplam	105				
6-15 yıl	152	90.35	13733.5	2105.5	.001
16-25 yıl	41	121.65	4987.5		
Toplam	193				
6-15 yıl	152	80.31	12207	579	.013
26 yıl ve üstü	13	114.46	1488		
Toplam	165				
16-25 yıl	41	26.91	1103.5	242.5	.622
26 yıl ve üstü	13	29.35	381.5		
Toplam	54				

Çizelge 5.28’de görüldüğü gibi “öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” alt boyutunun ikili görev süresi gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; 5 yıl ve daha az ile 16-25 yıl görev süresi grubu arasında, 5 yıl ve daha az ile 26 yıl ve üstü görev süresi grubu arasında, 6-15 yıl ile 16-25 yıl görev süresi grubu arasında ve 6-15 yıl ile 26 yıl ve üstü görev süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlgili gruplar için sıra ortalamasına bakıldığında yüksek görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerin, düşük görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerine göre bu alt boyuta daha yüksek puan verdikleri görülmektedir. Yani ilköğretimde görev yapan yüksek görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerin, düşük görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerine göre öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını söylemek mümkündür ($U=1188.5, 328.5, 2105.5, 579; p<.05$).

Çizelge 5.29. Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
5 yıl ve daha az	92	105.74	9728	5450	.004
6-15 yıl	152	132.64	20162		
Toplam	244				
5 yıl ve daha az	92	57.52	5291.5	1013.5	.000
16-25 yıl	41	88.28	3619.5		
Toplam	133				
5 yıl ve daha az	92	49.69	4571.5	293.5	.003
26 yıl ve üstü	13	76.42	993.5		
Toplam	105				
6-15 yıl	152	91.74	13944.5	2316.5	.011
16-25 yıl	41	116.50	4776.5		
Toplam	193				
6-15 yıl	152	80.84	12287.5	659.5	.045
26 yıl ve üstü	13	108.27	1407.5		
Toplam	165				
16-25 yıl	41	26.85	1101	240	.582
26 yıl ve üstü	13	29.54	384		
Toplam	54				

Çizelge 5.29’da görüldüğü gibi “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutunun ikili görev süresi gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; 5 yıl ve daha az ile 6-15 yıl görev süresi grubu arasında, 5 yıl ve daha az ile 16-25 yıl görev süresi grubu arasında, 5 yıl ve daha az ile 26 yıl ve üstü görev süresi grubu arasında 6-15 yıl ile 16-25 yıl görev süresi grubu arasında ve 6-15 yıl ile 26 yıl ve üstü görev süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlgili görev süresi grupları için sıra ortalamasına bakıldığında yüksek görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerin, düşük görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerine göre bu alt boyuta daha yüksek puan verdikleri görülmektedir. Yani ilköğretimde görev yapan yüksek görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerin, düşük görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerine göre veli ve öğrenci ile daha fazla iletişim içerisinde oldukları söylenebilir ($U=5450, 1013.5, 293.5, 2316.5, 659.5; p<.05$).

Çizelge 5.30. Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara Sahip Olmak Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
5 yıl ve daha az	2	120.20	11058.5	6780.5	.691
6-15 yıl	152	123.89	18831.5		
Toplam	244				
5 yıl ve daha az	92	62.69	5767.5	1489.5	.052
16-25 yıl	41	76.67	3143.5		
Toplam	133				
5 yıl ve daha az	92	50.98	4690	412	.068
26 yıl ve üstü	13	67.31	875		
Toplam	105				
6-15 yıl	152	93.67	14238.5	2610.5	.109
16-25 yıl	41	109.33	4482.5		
Toplam	193				
6-15 yıl	152	81.29	12356.5	728.5	.114
26 yıl ve üstü	13	102.96	1338.5		
Toplam	165				
16-25 yıl	41	26.79	1098.5	237.5	.555
26 yıl ve üstü	13	29.73	386.5		
Toplam	54				

Çizelge 5.30’da görüldüğü gibi “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutunun ikili görev süresi gruplarına göre yapılmış olan Mann Whitney U testi sonucunda tüm görev süresi grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizelge 5.31. Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeği Alt Boyutunun Görev Yapma Süresine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
5 yıl ve daha az	92	110.74	10188.5	5910.5	.043
6-15 yıl	152	129.62	19701.5		
Toplam	244				
5 yıl ve daha az	92	57.49	5289	1011	.000
16-25 yıl	41	88.34	3622		
Toplam	133				
5 yıl ve daha az	92	49.34	4539	261	.001
26 yıl ve üstü	13	78.92	1026		
Toplam	105				
6-15 yıl	152	90.63	13776.5	2148.5	.002
16-25 yıl	41	120.60	4944.5		
Toplam	193				
6-15 yıl	152	80.29	12204.5	576.5	.013
26 yıl ve üstü	13	114.65	1490.5		
Toplam	165				
16-25 yıl	41	26.77	1097.5	236,5	.544
26 yıl ve üstü	13	29.81	387.5		
Toplam	54				

Çizelge 5.31’de görüldüğü gibi “rehberlik çalışmaları genel ölçeği”nin ikili görev süresi gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda; 5 yıl ve daha az ile 6-15 yıl görev süresi grubu arasında, 5 yıl ve daha az ile 16-25 yıl görev süresi grubu arasında, 5 yıl ve daha az ile 26 yıl ve üstü görev süresi grubu arasında, 6-15 yıl ile 16-25 yıl görev süresi grubu arasında ve 6-15 yıl ile 26 yıl ve üstü görev süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlgili görev süresi grupları için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan yüksek görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerin, düşük görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerine göre bu alt boyuta daha yüksek puan verdikleri ve dolayısıyla rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıklarını söylemek mümkündür ($U=2148.5, 576.5; p<.05$). Bu durumun nedeninin; düşük görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerin, yüksek görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik faaliyetlerinden ziyade, öğretim faaliyetlerine önem vermesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

“Görev süresi” değişkenine ilişkin elde edilen bulguların benzer konularda yapılmış araştırmalarının sonuçları ile karşılaştırarak tartışacağız:

Güvenç (1974, 70) okullardaki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler konusunu araştırmıştır. Araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşleri karşılaştırılmıştır: 6-15 yıl ile 0-5 yıl; 6-15 yıl ile 26 yıl ve üstü; 0-5 yıl ile 26 yıl ve üstü ve 16-25 yıl ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip yönetici, sınıf rehber öğretmen ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark önemsiz bulunmuştur.

6-15 yıl ile 16-25 yıl kıdeme sahip yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin okullarda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri arasında fark önemlidir. Mesleki kıdemi az olan yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin görüşleri mesleki kıdemi fazla olanlara göre daha olumlu düzeydedir. 0-5 yıl ile 16-25 yıl kıdeme sahip yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark 0-5 yıllık kıdeme sahip olanların lehine olmuştur.

Özdemir (1991, 67), psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren resmi ve genel liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri ve bu beklentilerin bazı niteliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmaya göre; mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin (1-5 yıl) rehberlik servisinden beklentilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, 5 yıl ve daha az tecrübeye sahip öğretmenlerin okullarında yürütülmekte olan rehberlik çalışmalarını 26 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler kadar etkili bulmadıkları saptanmıştır.

Erözkan (1997, 85), ilköğretim okullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada; yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öztürk (1999), lise öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini algılama düzeylerini incelemiştir. Araştırmada: Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini bütünde algılamalarının meslekte daha kıdemli öğretmenlere göre düşük çıktığı görülmüştür.

Yumrutaş (2006, 72)'ın yaptığı araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik çalışmaları ve uygulamaları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre önemli bir düzeyde farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri rehberlik çalışmalarına bakış açılarında değişiklik olmadığını göstermiştir.

Başaran (2008, 143), ilköğretim okullarında yönetici ve sınıf rehber Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentilerini incelemiştir. Araştırmaya göre; ilköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri mesleki kıdem değişkenine göre değişmektedir: 6-10 yıllık yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, daha çok her bir öğrenci için gözlem formu oluşturulmasını; 11-15 yıllık yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre genellikle beklemektedirler. 11-15 yıllık yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, en çok öğrencilerin duygusal yönlerinin anlaşılmasına ve tanınmaya çalışılmasını; 21 yıl ve üzeri yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre her zaman beklemektedirler. 11-15 yıllık yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, en çok öğrencilerin serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirme yollarının gösterilmesini, 21 yıl ve üzeri yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre her zaman beklemektedirler. 1-5 yıllık yönetici ve sınıf rehber öğretmenleri, en çok öğrencilerin eğitsel kulüp faaliyetlerine katılmasının özendirilmesini, 21 yıl ve üzeri yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine göre her zaman beklemektedirler.

Yılmaz (2008, 130)'ın ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamalarının incelediği araştırmasında öğretmenlerin rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamaları "mesleki kıdem" değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırmanın sonucu kıdemi az öğretmenlerin lehine

görülmüştür. Rehberlik hizmetleri ile ilgili ifadeler kıdemi az öğretmenlerin daha az katıldıkları görülmüştür.

Araştırmamızda varılan bulgular ise; ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik çalışmalarını yapma ile ilgili tutum ve davranışları “görev süresi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık yüksek görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenlerin lehine olmuştur.

Çizelge 5.32. Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Rehberlik çalışmaları genel ölçeği	Ön Lisans(E)	31	189.69	2	13.619	.001	Lisansüstü-Lisans
	Lisans	261	142.86				
	Lisansüstü	6	230.67				
	Toplam	298					
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak	Ön Lisans(E)	31	185.27	2	11.546	.003	Lisansüstü-Lisans
	Lisans	261	143.46				
	Lisansüstü	6	227.25				
	Toplam	298					
Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak	Ön Lisans(E)	31	196.02	2	13.200	.001	Lisansüstü-Lisans
	Lisans	261	142.72				
	Lisansüstü	6	203.92				
	Toplam	298					
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak	Ön Lisans(E)	31	181.52	2	11.495	.003	Lisansüstü-Lisans
	Lisans	261	143.74				
	Lisansüstü	6	234.50				
	Toplam	298					
Reh. faal. hak. olumlu düşünce/davranışlara sahip olmak	Ön Lisans(E)	31	164.84	2	5.559	.062	
	Lisans	261	146.04				
	Lisansüstü	6	220.67				
	Toplam	298					

Çizelge 5.32’de görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre rehberlik çalışmaları ölçeğinin toplam puanına ve her bir alt boyutuna verdikleri puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta her bir alt boyutta varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Daha sonra sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmaları ölçeğine verdikleri puanların eğitim düzeylerine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucu “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutu hariç, ölçeğin diğer her bir alt boyutu ile eğitim düzeyi değişkeni arasında ve ölçeğin toplam puanı ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Farkın hangi eğitim düzeyinden kaynaklandığını belirlemek amacı ile ikili eğitim düzeyi gruplarına Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Çizelge 5.33. Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Lisans (Enstitü)	31	182.84	5668	2919	.011
Lisans	261	142.18	37110		
Toplam	292				
Ön Lisans (Enstitü)	31	18.44	571.5	75.5	.469
Lisansüstü	6	21.92	131.5		
Toplam	37				
Lisans	261	132.28	34525	334	.016
Lisansüstü	6	208.83	1253		
Toplam	267				

Çizelge 5.33'te görüldüğü gibi “rehberlik ile çalışmalar yapmak” alt boyutunun ikili eğitim düzeyi gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ön lisans(enstitü) mezunu ile lisans mezunu grupları arasında ve lisans mezunu ile lisansüstü eğitim mezunu grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı görülen eğitim düzeyi grupları için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ön lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerin lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerinden, lisansüstü eğitim mezunu sınıf rehber öğretmenlerin lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerinden bu alt boyuta daha yüksek puan verdikleri başka bir deyişle rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları söylenebilir (U=2919, 334; $p<.05$).

Çizelge 5.34. Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Lisans (Enstitü)	31	192.92	5980.5	2606.5	.001
Lisans	261	140.99	36797.5		
Toplam	292				
Ön Lisans (Enstitü)	31	19.10	592	90	.900
Lisansüstü	6	18.50	111		
Toplam	37				
Lisans	261	132.74	34644.5	453	.076
Lisansüstü	6	188.92	1133.5		
Toplam	267				

Çizelge 5.34'te görüldüğü gibi “öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” alt boyutunun ikili eğitim düzeyi gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ön lisans(enstitü) mezunu ile lisans mezunu grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı görülen eğitim düzeyi grubu için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ön lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerin lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerinden bu alt boyuta daha yüksek puan verdikleri

başka bir deyişle öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları söylenebilir ($U=2606.5= p<.05$).

Çizelge 5.35. Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Lisans (Enstitü)	31	179.52	5565	3022	.020
Lisans	261	142.58	37213		
Toplam	292				
Ön Lisans (Enstitü)	31	18.00	558	62	.191
Lisansüstü	6	24.17	145		
Toplam	37				
Lisans	261	132.16	34495	304	.010
Lisansüstü	6	213.83	1283		
Toplam	267				

Çizelge 5.35’te görüldüğü gibi “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutunun ikili eğitim düzeyi gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ön lisans(enstitü) mezunu ile lisans mezunu grupları arasında ve lisans mezunu ile lisansüstü eğitim mezunu grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı görülen eğitim düzeyi grupları için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ön lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerin lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerinden, lisansüstü eğitim mezunu sınıf rehber öğretmenlerin lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerinden bu alt boyuta daha yüksek puan verdikleri başka bir deyişle veli ve öğrenci ile daha fazla iletişim içerisinde oldukları söylenebilir ($U=3022, 304; p<.05$).

Çizelge 5.36. Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara Sahip Olmak Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Lisans (Enstitü)	31	163.19	5059	3528	.241
Lisans	261	144.52	37719		
Toplam	292				
Ön Lisans (Enstitü)	31	17.65	547	51	.081
Lisansüstü	6	26.00	156		
Toplam	37				
Lisans	261	132.52	34589	398	.038
Lisansüstü	6	198.17	1189		
Toplam	267				

Çizelge 5.36’da görüldüğü gibi “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutunun ikili eğitim düzeyi gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda lisans mezunu ile lisansüstü eğitim mezunu grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Anlamlı görülen eğitim düzeyi grubu için sıra

ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan lisansüstü eğitim mezunu sınıf rehber öğretmenlerin lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerinden bu alt boyuta daha yüksek puan verdikleri başka bir deyişle rehberlik faaliyetleri hakkında daha olumlu düşündükleri ve daha fazla uygulama yaptıkları söylenebilir ($U=398$; $p<.05$).

Çizelge 5.37. Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeği Alt Boyutunun Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Lisans (Enstitü)	31	187.66	5817.5	2769.5	.004
Lisans	261	141.61	36960.5		
Toplam	292				
Ön Lisans (Enstitü)	31	18.03	559	63	.216
Lisansüstü	6	24.00	144		
Toplam	37				
Lisans	261	132.25	34517	326	.015
Lisansüstü	6	210.17	1261		
Toplam	267				

Çizelge 5.37’de görüldüğü gibi “rehberlik çalışmaları genel ölçeği” alt boyutunun ikili eğitim düzeyi gruplarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ön lisans(enstitü) mezunu ile lisans mezunu grupları arasında ve lisans mezunu ile lisansüstü eğitim mezunu grupları arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anlamlı görülen eğitim düzeyi grupları için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ön lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerin lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerinden, lisansüstü eğitim mezunu sınıf rehber öğretmenlerin lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerinden genel olarak rehberlik görevleriyle ilgili daha fazla çalışma yaptıkları söylenebilir ($U=2769.5$, 326 ; $p<.05$). Bu durumun nedeninin; pedagojik formasyonun ilk ve en ağır şekli Eğitim Enstitüleri döneminde uygulandığından, bu okul mezunu öğrencilerin öğrenci davranışları hakkında nasıl davranılması gerektiği konusunda iyi yetişmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

“Eğitim Düzeyi” değişkenine ilişkin elde edilen bulguların benzer konularda yapılmış araştırmalarının sonuçları ile karşılaştırarak tartışacağız:

Güvenç (1974, 70), okullardaki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Eğitimde psikolojik hizmetler ve psikoloji bölümlerinden mezun yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenler rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri arasındaki fark anlamlı görülmüştür. Eğitimde psikolojik hizmetler ve psikoloji bölümü mezunları dört yıllık eğitim fakültesi mezunu olanlara nazaran daha olumlu bir rehberlik anlayışına sahip oldukları görülmektedir.

Yine Yumrutaş (2006, 71)’in ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelediği araştırmasında; öğretmenlerin verdikleri cevapların mezun oldukları kurumlara göre manidar düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre lisansüstü dereceye sahip sınıf rehber öğretmenlerin “rehberlik faaliyetlerine açık olma durumu” diğer bir eğitim kurumundan mezun olan sınıf rehber öğretmenlere göre oldukça yüksektir. Lisansüstü dereceye sahip öğretmenlerin rehberlik servisiyle paralel çalışma düzeyi diğer bir eğitim kurumundan mezun olan öğretmenlere göre oldukça yüksektir. Yine lisansüstü dereceye sahip

öğretmenlerin rehberlik çalışmaları farklılaştırma düzeyi diğer bir eğitim kurumundan mezun olan öğretmenlere göre oldukça yüksektir.

Yılmaz (2008, 130), ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamalarını araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlerin rehberlik çalışmalarıyla ilgili uygulamaları “eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırmaya göre: Sınıf rehber öğretmenin “rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum” ifadesine, en fazla katılan öğretmenlerin, eğitim enstitüsü mezunu olduğu, en az katılanların öğretmenlerin ise ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Duygusal sorunları (kaygı, korku, saldırganlık vb.) olan öğrenciler karşı nasıl davranılacağını biliyorum ifadesine, en fazla katılan öğretmenlerin, eğitim enstitüsü mezunu olduğu, en az katılan öğretmenlerin ise ön lisans mezunu olduğu görülmektedir. Hafif sorunları olan öğrencilerle daha ağır sorunları olan öğrencileri ayırt edebiliyorum ifadesine, en fazla katılan öğretmenlerin, eğitim enstitüsü mezunu olduğu, en az katılanların öğretmenlerin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

Özet olarak Güvenç, Yumrutaş ve Yılmaz’ın yaptığı araştırmada sonuçların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmamızda elde edilen bulgular da ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik çalışmalarını yapma ile ilgili tutum ve davranışları “eğitim düzeyi” değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık ön lisans ve lisansüstü eğitim mezunu sınıf rehber öğretmenlerin lehine olmuştur.

Çizelge 5.38. Rehberlik Çalışmaları Ölçeğinin Kitap Okuma Sıklığına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Ortalama olarak ne sıklıkla kitap okursunuz?	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Rehberlik çalışmaları genel ölçeği	Her hafta bir kitap okurum.	36	171.39	3	13.113	.004	Haftada bir-Hiç
	Her ay bir kitap okurum.	182	157.91				
	Her yıl bir kitap okurum	64	120.69				
	Hiç kitap okumam.	16	119.81				
	Toplam	298					
Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak	Her hafta bir kitap okurum.	36	172.65	3	22.090	.000	Haftada bir-Yılda bir
	Her ay bir kitap okurum.	182	161.67				
	Her yıl bir kitap okurum	64	109.56				
	Hiç kitap okumam.	16	118.72				
	Toplam	298					
Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak	Her hafta bir kitap okurum.	36	176.28	3	10.997	.012	Haftada bir-Yılda bir
	Her ay bir kitap okurum.	182	153.21				
	Her yıl bir kitap okurum	64	121.35				
	Hiç kitap okumam.	16	159.63				
	Toplam	298					
Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak	Her hafta bir kitap okurum.	36	151.53	3	9.109	.028	Ayda bir-Hiç Ayda bir-Yılda bir
	Her ay bir kitap okurum.	182	159.76				
	Her yıl bir kitap okurum	64	125.29				
	Hiç kitap okumam.	16	125.06				
	Toplam	298					
Reh.faal.hak. olumlu düşünce/davranışlara sahip olmak	Her hafta bir kitap okurum.	36	175.35	3	6.308	.098	
	Her ay bir kitap okurum.	182	149.65				
	Her yıl bir kitap okurum	64	143.34				
	Hiç kitap okumam.	16	114.31				
	Toplam	298					

Çizelge 5.38’de görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin “kitap okuma sıklığına” göre rehberlik çalışmaları ölçeğinin toplam puanına ve her bir alt boyutuna verdikleri puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce, Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojenliği test edilmiş, sonuçta bütün alt boyutlarda varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($p<.05$). Daha sonra sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik çalışmaları ölçeğine verdikleri puanların kitap okuma sıklığına göre Kruskal-Wallis testi sonuçları gösterilmiştir. Test sonucu “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutu hariç ölçeğin diğer her bir alt boyutu ile kitap okuma sıklığı değişkeni arasında ve ölçeğin toplam puanı ile kitap okuma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Farkın hangi durumdan kaynaklandığını belirlemek amacı ile ikili okuma sıklığı gruplarına Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Çizelge 5.39. Rehberlik İle İlgili Çalışmalar Yapmak Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ortalama olarak ne sıklıkla kitap okursunuz?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Her hafta bir kitap okurum.	36	117.78	4240	2978	.388
Her ay bir kitap okurum.	182	107.86	19631		
Toplam	218				
Her hafta bir kitap okurum.	36	62.76	2259.5	710.5	.001
Her yıl bir kitap okurum	64	43.60	2790.5		
Toplam	100				
Her hafta bir kitap okurum.	36	29.11	1048	194	.062
Hiç kitap okumam.	16	20.63	330		
Toplam	52				
Her ay bir kitap okurum.	182	135.01	24572	3729	.000
Her yıl bir kitap okurum	64	90.77	5809		
Toplam	246				
Her ay bir kitap okurum.	182	101.80	18527	1038	.057
Hiç kitap okumam.	16	73.38	1174		
Toplam	198				
Her yıl bir kitap okurum	64	40.20	2572	492.5	.814
Hiç kitap okumam.	16	41.72	667.5		
Toplam	80				

Çizelge 5.39’da görüldüğü gibi ölçeğin “rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” alt boyutunun kitap okuma sıklığına göre yapılmış olan Mann Whitney U testi sonucunda; her hafta bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri ile her yıl bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri arasında ve her ay bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri ile her yıl bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık her hafta bir kitap okuyan ve her ay bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yine, yukarıda anlamlı görülen durumlar için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ve çok kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, az kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek oldukları ve dolayısıyla rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları söylenebilir ($U=710.5, 3729; p<.05$).

Çizelge 5.40. Öğrenci Tutum ve Davranışları Hakkında Bilgi Sahibi Olmak Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ortalama olarak ne sıklıkla kitap okursunuz?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Her hafta bir kitap okurum.	36	124.79	4492.5	2725.5	.109
Her ay bir kitap okurum.	182	106.48	19378.5		
Toplam	218				
Her hafta bir kitap okurum.	36	61.03	2197	773	.006
Her yıl bir kitap okurum	64	44.58	2853		
Toplam	100				
Her hafta bir kitap okurum.	36	27.46	988.5	253.5	.490
Hiç kitap okumam.	16	24.34	389.5		
Toplam	52				
Her ay bir kitap okurum.	182	130.59	23767	4534	.008
Her yıl bir kitap okurum	64	103.34	6614		
Toplam	246				
Her ay bir kitap okurum.	182	99.15	18045	1392	.769
Hiç kitap okumam.	16	103.50	1656		
Toplam	198				
Her yıl bir kitap okurum	64	38.43	2459.5	379.5	.108
Hiç kitap okumam.	16	48.78	780.5		
Toplam	80				

Çizelge 5.40’da görüldüğü gibi ölçeğin “öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” alt boyutunun kitap okuma sıklığına göre yapılmış olan Mann Whitney U testi sonucunda; her hafta bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri ile her yıl bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri arasında ve her ay bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri ile her yıl bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık her hafta bir kitap okuyan ve her ay bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yine yukarıda anlamlı görülen durumlar için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ve çok kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, az kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek oldukları ve dolayısıyla öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları söylenebilir (U=773, 4534; $p<.05$).

Çizelge 5.41. Veli ve Öğrenci İle İletişim İçerisinde Olmak Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ortalama olarak ne sıklıkla kitap okursunuz?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Her hafta bir kitap okurum.	36	104.43	3759.5	3093.5	.594
Her ay bir kitap okurum.	182	110.50	20111.5		
Toplam	218				
Her hafta bir kitap okurum.	36	56.29	2026.5	943,5	.130
Her yıl bir kitap okurum	64	47.24	3023.5		
Toplam	100				
Her hafta bir kitap okurum.	36	27.81	1001	241	.347
Hiç kitap okumam.	16	23.56	377		
Toplam	52				
Her ay bir kitap okurum.	182	130.92	23828	4473	.005
Her yıl bir kitap okurum	64	102.39	6553		
Toplam	246				
Her ay bir kitap okurum.	182	101.34	18443	1122	.125
Hiç kitap okumam.	16	78.63	1258		
Toplam	198				
Her yıl bir kitap okurum	64	40.66	2602	502	.903
Hiç kitap okumam.	16	39.88	638		
Toplam	80				

Çizelge 5.41’de görüldüğü gibi ölçeğin “veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutunun kitap okuma sıklığına göre yapılmış olan Mann Whitney U testi sonucunda; her ay bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri ile her yıl bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık her ay bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yine yukarıda anlamlı görülen durum için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ve çok kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, az kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek oldukları ve dolayısıyla veli ve öğrenci ile daha fazla iletişim içerisinde oldukları söylenebilir (U=4473; p<.05).

Çizelge 5.42. Rehberlik Faaliyetleri Hakkında Olumlu Düşünce ve Davranışlara Sahip Olmak Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ortalama olarak ne sıklıkla kitap okursunuz?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Her hafta bir kitap okurum.	36	125.03	4501	2717	.104
Her ay bir kitap okurum.	182	106.43	19370		
Toplam	218				
Her hafta bir kitap okurum.	36	57.79	2080.5	889.5	.058
Her yıl bir kitap okurum	64	46.40	2969.5		
Toplam	100				
Her ay bir kitap okurum.	182	101.45	1846	1101	.104
Hiç kitap okumam.	16	77.31	1237		
Toplam	198				
Her hafta bir kitap okurum.	36	29.53	1063	179	.029
Hiç kitap okumam.	16	19.69	315		
Toplam	52				
Her ay bir kitap okurum.	182	124.77	22708	559	.635
Her yıl bir kitap okurum	64	119.89	7673		
Toplam	246				
Her yıl bir kitap okurum	64	42.05	2691	413	.230
Hiç kitap okumam.	16	34.31	549		
Toplam	80				

Çizelge 5.42’de görüldüğü gibi ölçeğin “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutunun kitap okuma sıklığına göre yapılmış olan Mann Whitney U testi sonucunda; her hafta bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri ile hiç kitap okumayan sınıf rehber öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık her hafta bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani yukarıda anlamlı görülen durumlar için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ve çok kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları, az kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek oldukları ve dolayısıyla rehberlik faaliyetleri hakkında daha olumlu düşünce ve davranışa sahip oldukları söylenebilir ($U=179$; $p<.05$).

Çizelge 5.43. Rehberlik Çalışmaları Genel Ölçeği Alt Boyutunun Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ortalama olarak ne sıklıkla kitap okursunuz?	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Her hafta bir kitap okurum.	36	118.50	4266	2952	.349
Her ay bir kitap okurum.	182	107.72	19605		
Toplam	218				
Her hafta bir kitap okurum.	36	60.78	2188	782	.008
Her yıl bir kitap okurum	64	44.72	2862		
Toplam	100				
Her hafta bir kitap okurum.	36	29.11	1048	194	.062
Hiç kitap okumam.	16	20.63	330		
Toplam	52				
Her ay bir kitap okurum.	182	131.76	23979.5	4321.5	.002
Her yıl bir kitap okurum	64	100.02	6401.5		
Toplam	246				
Her ay bir kitap okurum.	182	101.44	18461.5	1103.5	.109
Hiç kitap okumam.	16	77.47	1239.5		
Toplam	198				
Her yıl bir kitap okurum	64	40.95	2620.5	483.5	.732
Hiç kitap okumam.	16	38.72	619.5		
Toplam	80				

Çizelge 5.43'te görüldüğü gibi "rehberlik çalışmaları genel ölçeği" nin kitap okuma sıklığına göre yapılmış olan Mann Whitney U testi sonucunda; her hafta bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri ile her yıl bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri arasında ve her ay bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri ile her yıl bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık her hafta bir kitap okuyan ve her ay bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. İlgili durumlar için sıra ortalamasına bakıldığında ilköğretimde görev yapan ve çok kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin ortalamaları, az kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksek oldukları ve dolayısıyla genel olarak rehberlikle ilgili daha fazla çalışma yaptıkları söylenebilir ($U=782, 4321.5; p<.05$). Bununun nedeninin; çok kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerin, az kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerine göre daha idealist davranmalarından kaynakladığı düşünülebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarını incelemek amacıyla yapılmış ve araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Bulgulara baktığımızda rehberlik çalışmaları ölçeğinin “Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” “Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak”, “Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” ve “Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında sınıf rehber öğretmenlerinin verdikleri puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, ilköğretimde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin erkek ya da kadın olması, rehberlik faaliyetleriyle ilgili tutum ve davranışlarını etkilememektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular “Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” ve “Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin toplamında sınıf rehber öğretmenlerinin verdikleri puanların alanına göre farklılaşma olduğu görülmüştür. Farklılık alanı “sınıf öğretmeni” olan sınıf rehber öğretmenlerin lehine olmuştur. Araştırma bulgularına göre ilköğretimde görev yapan alanı “sınıf öğretmeni” olan sınıf rehber öğretmenleri, alanı “branş öğretmeni” olan sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları ve velilerle-öğrencilerle daha yoğun iletişim içerisinde oldukları tespit edilmiştir. “Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” ve “Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutlarında ilköğretimde görevli sınıf rehber öğretmenlerinin verdikleri puanlar sahip oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde “Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak”, “Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” ve “Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştığı okulda rehber öğretmen olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okulunda rehber öğretmeni olan sınıf rehber öğretmenleri, okulunda rehber öğretmeni olmayan öğretmenlerine oranla öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları, veli ve öğrenci ile daha yoğun iletişim içerisinde oldukları ve rehberlik faaliyetleri hakkında daha fazla olumlu düşünce ve davranışlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak alt boyutunda bağımsız değişkene göre farklılaşma görülmemiştir.

Elde edilen bulgulara baktığımızda “Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak”, “Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak”, “Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” ve “Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ilköğretimde görevli sınıf rehber öğretmenlerinin verdikleri puanlar rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılık hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenlerin lehine olmuştur. Rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenleri, katılmayanlara göre rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları, öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları, veli ve öğrenci ile sürekli iletişim içerisinde oldukları ve rehberlik faaliyetleri hakkında daha fazla olumlu düşünce ve davranışlara sahip oldukları görülmüştür.

Analiz bulgularına baktığımızda “Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak”, “Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak”, “Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak”, “Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde sınıf rehber

öğretmenlerin verdikleri puanlar yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılık yaşı yüksek olan sınıf rehber öğretmenlerin lehine olmuştur. Şöyle ki; 36-45 yaş grubu ile 46 yaş ve üzeri yaş grubu 25 ve altı yaş grubuna göre, 36-45 yaş grubu 26-35 yaş grubuna göre rehberlik ile ilgili daha fazla çalışmalar yaptıkları ve rehberlik faaliyetleri hakkında daha olumlu düşünce ve davranışlara sahip oldukları tespit edilmiştir. 36-45 yaş grubu ile 46 yaş ve üstü yaş grubu 25 yaş ve altı yaş grubuna göre, 36-45 yaş grubu 26-35 yaş grubuna göre öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları gözlenmiştir. 26-35 yaş grubu, 36-45 yaş grubu ile 46 ve üstü yaş grubu 25 ve altı yaş grubuna göre 36-45 yaş grubu 26-35 yaş grubuna göre veli ve öğrencilerle daha fazla iletişim içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Analiz bulgularına baktığımızda “Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak”, “Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” ve “Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutlarında sınıf rehber öğretmenlerin verdikleri puanlar görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. “Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak” alt boyutunda sınıf rehber öğretmenlerinin verdikleri puanlar görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuca göre özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerin resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde “Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak”, “Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” ve “Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde sınıf rehber öğretmenlerinin verdikleri puanlar görev yapma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılık görev süresi yüksek olan sınıf rehber öğretmenlerinin lehine olmuştur. 16-25 yıl ile 26 yıl ve üstü görev süresine sahip sınıf rehber öğretmenleri, 5 yıl ve daha az görev yapanlara göre, 26 yıl ve üstü ile 16-25 yıl 6-15 yıl görev süresine sahip öğretmen grubuna göre rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları, öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları ve veli-öğrenci ile daha yoğun iletişim içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak alt boyutu puanlarının sınıf rehber öğretmenlerinin görev yapma süresine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde “Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak”, “Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” ve “Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde sınıf rehber öğretmenlerinin verdikleri puanlar eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılık ön lisans ve lisansüstü eğitim mezunu sınıf rehber öğretmenlerinin lehine olmuştur. İlköğretimde çalışan ön lisans ve lisansüstü mezunu sınıf rehber öğretmenleri, lisans mezunu sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları ve veli-öğrenci ile sürekli iletişim içerisinde oldukları tespit edilmiştir. İlköğretimde çalışan ve ön lisans eğitim mezunu sınıf rehber öğretmenleri öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak alt boyutunda sınıf rehber öğretmenlerin verdikleri puanları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde “Rehberlik ile ilgili çalışmalar yapmak”, “Öğrenci tutum ve davranışları hakkında bilgi sahibi olmak” ve “Veli ve öğrenci ile iletişim içerisinde olmak” alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde sınıf rehber öğretmenlerinin verdikleri puanlar kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Farklılık, haftada bir ve ayda bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerinin

lehine olmuştur. Haftada bir ve ayda bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri yılda bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik ile ilgili daha fazla çalışma yaptıkları ve öğrenci tutum ve davranışları hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Ayda bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri yılda bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenlerine göre veli ve öğrenci ile daha fazla iletişim içerisinde oldukları görülmüştür. Haftada bir kitap okuyan sınıf rehber öğretmenleri hiç kitap okumayan sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberlik faaliyetleri hakkında daha fazla olumlu düşünce ve davranışlara sahip oldukları görülmüştür. İlköğretimde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin “rehberlik faaliyetleri hakkında olumlu düşünce ve davranışlara sahip olmak” alt boyutuna verdikleri puanların kitap okuma sıklığına göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmada, amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular dikkate alındığında şu öneriler söylenebilir:

1. İlköğretim döneminde öğrencilerin kişisel, eğitsel ve meslekî gelişimlerinin sağlanabilmesi ve ayrıca MEB’in belirttiği ideal insan tipinin yetiştirilebilmesi için rehberlik faaliyetlerine ihtiyaç vardır.
2. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarında başarılı olmalarını sağlamak amacıyla rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitim programlarına ağırlık verilmeli.
3. Eğitimde rehberliğin, rehberlikte ise ilköğretimde rehberlik çalışmalarının önemi büyüktür. Bu nedenle ilköğretim okullarına rehber öğretmen atanmasına ağırlık verilmeli.
4. Üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışma programları, kendi içinde ilköğretim rehberliği ve ortaöğretim rehberliği olarak ayrılmalı. İlköğretim rehberliği programında bulunan rehber öğretmen adaylarına detaylı bilgi verilmeli.
5. İlköğretim okullarının tamamında rehber öğretmen olmadığından, üniversiteler bu durumu göz önünde bulundurarak, rehberliğin önemini ve rehberlik faaliyetleri ile ilgili görev ve sorumlulukları sınıf rehber öğretmeni adaylarına iyice kavratmalı.
6. İlköğretim okullarında öğrenci ve velilere rehberlik konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılmalı.
7. İlköğretim rehberliği konusuna dikkat çekmek ve ilköğretim okullarında yapılacak rehberlik çalışmaları hakkında bilgi sahibi olmak için bilimsel araştırmalar yapılmalı ve bu araştırmalar MEB tarafından desteklenmeli.
8. İlköğretim okullarında sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler tercih edilmeli. Ayrıca öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmesine imkân sağlanmalı.
9. İlköğretim okullarında, rehber öğretmenliği ve sınıf rehber öğretmenliği görevi yürütülürken yeterli maddi destek sağlanmalı.
10. Yine araştırmanın sonuçları çerçevesinde rehberlik faaliyetlerinin etkili bir şekilde yapılması için öğretmenlerin çok kitap okuması sağlanmalı.
11. İlköğretim okullarında sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken, tecrübeli öğretmen tercih edilmeli.

KAYNAKLAR

- ADA, Ş., 1990. “Trabzon İli Ortaöğretim Okullarında Yürütülmekte Olan Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- AKMAN, Y., 1992, “İlköğretimde Rehberliğin Yeri ve Önemi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1-4, <http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr> (20.03.2009).
- ALBAYRAK, A.S., 2006. Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayınevi, Ankara, 200s.
- ALTINTAŞ, E., 2000. Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik, İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 354s.
- ARI, R.; ÜRE, Ö.; YILMAZ, H., 1998. Gelişim ve Öğrenme, Mikro Yayınları, Konya, 350s.
- ATABEK, E., 1998. Çocuklar, Büyükler ve Tavşanlar, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 250s.
- AYDIN, M., 2005. Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Basım ve Yayıncılık, Ankara, 396s.
- BAŞARAN, M., 2008. “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Faaliyetlerinden Beklentileri” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- BACANLI, H., 2000. Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 255s.
- BAKIRCIĞLU, R., 2000. Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Anı Yayıncılık, Ankara, 351s.
- BAYMUR, F., 1996. Genel Psikoloji, İnkılap Kitabevi, İstanbul. 350s.
- BİNBAŞIOĞLU, C., 1995. Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul. 540s.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., 2007. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pagema Yayıncılık, Ankara, 201s.
- CAN, G., 2007. “İlköğretimde Rehberlik” Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, 111-130, <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite07.pdf> (13.04.2009).
- CÜCELOĞLU, D., 1999. İnsan ve Davranışı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 450s.
- ÇELİKTEN, M., 2003. “Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Roller” Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul, ss. 453-460.
- DENİZ, Z., 1993. “Liselerdeki Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Ders Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- ERDEN, M.; AKMAN, Y., 1997. Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 300s.
- ERKAN, S., 1997. “İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyacının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Konya, ss.10-15.
- ERÖZKAN, A., 1997. “İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticiler ile Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- ERTÜRK, S., 1972. Eğitimde Program Geliştirme, Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 972s.
- FİDAN, N.; ERDEN, M., 1995. Eğitime Giriş, Alkım Yayınevi, Ankara, 241s.
- GORDON, T., 2001. Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 289s.
- GÜVENÇ, M., 2001. “Okullarda Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler”, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- ILGAR, M.Z., 2002. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 295s.
- KALAYCI, Ş., 2006. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayınevi, Ankara, 405s.
- KEPÇEOĞLU, M., 1978a. “Okul Rehberlik Uzmanlarının Görevleri: Algılar ve Beklentiler”, Çoğaltılmamış Doçentlik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- _____, 1999b. Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Alkım Yayınevi, İstanbul, 288s.
- KOÇAK, R., 2001. “Ortaöğretim Okullarındaki Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- KULAKSIZOĞLU, A., 2000. Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 269s.
- KUZGUN, Y., 2000a. İlköğretimde Rehberlik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 266s.
- _____, 2000b. Meslek Danışmanlığı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 282s.
- _____, 2000c. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ÖSYM Yayınları, Ankara, 266s.
- MEB, 2003. “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği”, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html3> (06.04.2009).
- MOUNTROSE, P., 2000. 6-18 Yaş Çocuklarıyla Sorunları Çözmede 5 Aşama, Kariyer Developer Yayınları, İstanbul, 160s.

- ÖZDEMİR, İ.E., 1991. “Bazı Değişkenlerin Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ÖZGÜVEN, İ.E., 1998. Bireyi Tanıma Teknikleri, PDREM Yayınları, Ankara, 396s.
- _____, 2000. Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik, PDREM Yayınları, Ankara, 461s.
- ÖZOĞLU, S., 1997. Çağdaş Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 182s.
- ÖZTÜRK, H.; Çalışkan M., 1998. Rehberlik ve Ruh Sağlığı, Özel Matbaacılık, Ankara, 256s.
- ÖZTÜRK, A., 1999. “Lise Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Algılama Düzeyleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- SELÇUK, Z., 1997. Eğitim Psikolojisi, Pegem Yayıncılık, Ankara, 270s.
- TAN, H., 2000. Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teorik ve Uygulama, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul. 342s.
- TATLIOĞLU, K., 1999. “Rehberlik ve Psikolojik Danışmalık Servisinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma” Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- TUZCUOĞLU, N., 1994. “İlkokullarda Rehberlik Çalışmaları”, Çağdaş Eğitim Dergisi. ss.100-102.
- TÜRKÖĞLU, A., 1997. 99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş, Memleket Gazete ve Matbaacılık, İzmir, 189s.
- YAVUZER, H., 2000a. Çocuk Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 365s.
- _____, 2000b. Çocuğun İlk Altı Yılı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 248s.
- YEŞİLYAPRAK, B., 2001. Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. 350s.
- YILMAZ, R., 2008. “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Rehberlik Çalışmalarıyla İlgili Uygulamaların İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- YUMRUTAŞ, A., 2006. “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

ÖZ GEÇMİŞ

1979 yılında Gaziantep ilinin İslahiye ilçesinde doğdu. İlköğrenimini ve orta öğrenimini İslahiye’de tamamladı. 2003’te İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programını bitirdi. Mezun olduğu yıl, Şahinbey Nuriye-Zekeriya Kına İlköğretim Okulu’na rehber öğretmen olarak atandı. Vatani görevini 2004 yılında Eskişehir’de 1. Ana Jet Üs Komutanlığında yedek subay olarak yaptı. 2006 yılında İslahiye Altınüzüm Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu’na nakil yoluyla atandı. Halen aynı okulda görev yapmaktadır.

EKLER

EK 1. İzin belgesi

T.C.
İSLAHİYE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

16 NISAN 2008

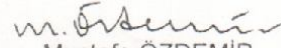
Sayı: B.08.4.MEM.4.27.00.02.050/ 630
Konu: Anket.

MÜDÜRLÜĞÜNE
İSLAHİYE

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 01.04.2008 tarih ve 2002 sayılı yazılarında Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ömer BÜLBÜL' ün "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünü oluşturan anket çalışmasını, Müdürlüğümüze bağlı okul ve kurumlarda yapması gerektiğinden "Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesinin" 5/h fıkrası uyarınca, izin verilmesi istenilmektedir.

Söz konusu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ömer BÜLBÜL' ün Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda yapılacak "Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesine" istinaden Anket Çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim Okullarında yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Mustafa ÖZDEMİR
Şube Müdürü

DAĞITIM

Müstakil İlköğretim Okul Müd.ne



Adres : Çamlıca Mahallesi İstasyon Caddesi
Ayrıntılı Bilgi için İrtibat : Şube Müdürü Mustafa ÖZDEMİR – Şef Mustafa AKTAŞ
Telefon : (0342) 862 2151 – (0342) 862 10 27 Fax : (0342) 862 2039
Email : islahiye27@meb.gov.tr

Ek 2. Anket Soruları

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN REHBERLİK GÖREVLERİYLE İLGİLİ TUTUM VE DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Değerli meslektaşım!

Bu anket sizin görev yaptığınız okuldaki rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler bilimsel araştırmaya veri olarak kullanılacağından **ad ve soyadınızı belirtmeniz gerekmemektedir**. Doğru ve içten cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşmasında etkili olacaktır.

Sizlerden istenen, anketteki ifadeleri okuyup, sizin için en uygun olanı işaretlemenizdir.

Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Ömer BÜLBÜL

*KSÜ. SBE.Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi*

1. Cinsiyetiniz:

- 1) ☐ Kadın
- 2) ☐ Erkek

6. Alanınız:

- 1) ☐ Sınıf öğretmeni
- 2) ☐ Branş öğretmeni

2. Yaşınız:

- 1) ☐ 25 yaş ve altı
- 2) ☐ 26-35 yaş
- 3) ☐ 36-45 yaş
- 4) ☐ 46 yaş ve üzeri

7. Çalıştığınız kurumda rehber öğretmen mevcut mu?

- 1) ☐ Evet
- 2) ☐ Hayır

3. Görev Yaptığınız Okul Türü:

- 1) ☐ Kamu
- 2) ☐ Özel

8. Rehberlik ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetine ne oranda katıldınız?

- 1) ☐ Hiç
- 2) ☐ Bir kez
- 3) ☐ İki kez ve yukarısı

4. Görev Süreniz?

- 1) ☐ 5 yıl ve daha az
- 2) ☐ 6-15 yıl
- 3) ☐ 16-25 yıl
- 4) ☐ 26 yıl ve üstü

9. Ortalama olarak ne sıklıkla kitap okursunuz?

- 1) ☐ Her hafta bir kitap okurum.
- 2) ☐ Her ay bir kitap okurum.
- 3) ☐ Her yıl bir kitap okurum.
- 4) ☐ Hiç kitap okumam.

5. Eğitim düzeyiniz:

- 1) ☐ Ön Lisans (Eğitim Enstitüsü)
- 2) ☐ Lisans
- 3) ☐ Lisansüstü

BÖLÜM II: REHBERLİK ÇALIŞMALARI

Değerli meslektaşlarım! Aşağıda, sizlerin rehberlik ilgili görüş ve çalışmalarınızı belirlemeye yönelik değerlendirme maddeleri bulunmaktadır. Her bir ifadenin karşısında o ifadeye katılma düzeyinizle ilgili seçenekler bulunmaktadır. Sizlerden istenen seçeneklerden birini işaretlemenizdir. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız

No	Değerlendirme Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Halen görev yaptığım okulda rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bir şekilde yapıldığını düşünüyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	İlköğretim kurumlarında rehberlik çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağına inanıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Rehberlik servisi ile yeterince işbirliği yapıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Öğretim yılı başında sınıfımda uygulamayı düşündüğüm rehberlik çalışmalarını planlıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Meslektaşlarımla rehberlik çalışmalarımızı değerlendiriyoruz.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Sınıf rehber öğretmenin rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Öğrenci dosyalarını düzenli olarak dolduruyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Eğitim faaliyetlerinde öğrencilerimin ilgi alanlarına giren çalışmalar yapıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Öğrencilerime meslekleri tanıtıcı çalışmalar (iş yeri ziyareti, meslek adamlarını sınıfa davet, meslek panosu hazırlama) yapıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Okul başarısı düşük öğrencilere yönelik bireysel program uyguluyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Öğrencilerimi eğitici kol faaliyetlerine katılmaya yönlendiriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Öğrencilerime verimli ders çalışma yöntemlerini hakkında bilgi veriyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, dikkat eksikliği, zekâ geriliği vb. konularında yeterince bilgim var.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Duygusal sorunları (kaygı, korku, saldırganlık) olan öğrencilere karşı nasıl davranılacağını biliyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Hafif sorunları olan öğrencileri daha ağır sorunları olan öğrencilerden ayırt edebiliyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Öğrencilerle nasıl etkili iletişim kurulacağını biliyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Öğrencilerime rehberlik amaçlı oyunlar öğretiyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Öğrencilerime serbest zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirme yollarını öğretiyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20	Düzenli veli toplantıları yapıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Velilerle gerektiğinde bireysel görüşmeler yapıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22	Eğitim, iletişim, rehberlik, verimli çalışma, psikolojik sorunlar vb. konularında velilere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapıyorum.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

