



**DÜZCE**  
ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ORTAOKUL 8.SINIF REHBERLİK PROGRAMI  
KAZANIMLARININ ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE  
İNCELENMESİ**

**FATMA ZEHRA ADIGÜZEL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ ASLIHAN KUYUMCU VARDAR**

**DÜZCE, 2023**



**ORTAOKUL 8.SINIF REHBERLİK PROGRAMI  
KAZANIMLARININ ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE  
İNCELENMESİ**

**FATMA ZEHRA ADIGÜZEL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ ASLIHAN KUYUMCU VARDAR**

**DÜZCE, 2023**

**T.C.**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ORTAOKUL 8.SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARININ**  
**ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ**

Fatma Zehra ADIGÜZEL tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

**Tez Danışmanı**

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR  
Düzce Üniversitesi

**Jüri Üyeleri**

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR  
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Duygu GÜR ERDOĞAN  
Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Merve ERİŞ HASIRCI  
Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 03/04/2023

## BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

3 Nisan 2023

(İmza)

Fatma Zehra ADIGÜZEL

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimim ve bu tezin hazırlanması süresince gösterdiği her türlü destek ve yardımdan dolayı çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR' a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca değerli katkılarını esirgemeyen, danıştığım tüm konulara anında dönüt veren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL' e şükranlarımı sunarım.

Bu çalışma boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimine başladığımda hayatıma giren canım oğlum Melih ADIGÜZEL' e ve bu süreçte her daim yanımda olan eşim İbrahim ADIGÜZEL' e teşekkür ederim.

Son olarak veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve çalışmama katkı sağlayan değerli öğrencilerimize teşekkür ederim.

**3 Nisan 2023**

**Fatma Zehra ADIGÜZEL**

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ŞEKİL LİSTESİ.....                                                                | i   |
| ÇİZELGE LİSTESİ .....                                                             | ii  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR .....                                                     | iii |
| ÖZET .....                                                                        | iv  |
| ABSTRACT .....                                                                    | v   |
| 1.BÖLÜM .....                                                                     | 1   |
| GİRİŞ.....                                                                        | 1   |
| 1.1. PROBLEM.....                                                                 | 4   |
| 1.1.1.Alt Problemler .....                                                        | 4   |
| 1.1.2.Araştırmanın Amacı.....                                                     | 5   |
| 1.1.3.Araştırmanın Önemi .....                                                    | 5   |
| 1.1.4.Varsayımlar .....                                                           | 6   |
| 1.1.5.Sınırlılıklar .....                                                         | 6   |
| 1.1.6.Tanımlar .....                                                              | 6   |
| 1.1.6.1. Rehberlik.....                                                           | 6   |
| 1.1.6.2. Psikolojik Danışma .....                                                 | 6   |
| 1.1.6.3. Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen).....                               | 6   |
| 1.1.6.4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri .....                         | 7   |
| 1.1.6.5. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı .....                             | 7   |
| 1.1.6.6. Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı .....                      | 7   |
| 1.1.6.7. Sınıf Rehberlik Programı.....                                            | 7   |
| 2. BÖLÜM .....                                                                    | 8   |
| LİTERATÜR.....                                                                    | 8   |
| 2.1. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA.....                                         | 8   |
| 2.2. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ARASINDAKİ BENZERLİK<br>VE FARKLILIKLAR..... | 10  |
| 2.3. PDR' NİN AMACI.....                                                          | 11  |
| 2.4. PDR' NİN İLKELERİ .....                                                      | 12  |
| 2.5. OKULLARDA PDR HİZMETLERİ .....                                               | 14  |

|                                                                             |  |
|-----------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>2.6. OKULLARDA PDR HİZMET ALANLARININ SINIFLANDIRILMASI..15</b>          |  |
| <b>2.6.1. PDR’ de Doğrudan Öğrenciye Dönük Hizmet Alanları .....16</b>      |  |
| 2.6.1.1. Psikolojik Danışma Hizmetleri .....16                              |  |
| 2.6.1.2. Oryantasyon Hizmetleri.....17                                      |  |
| 2.6.1.3. Bireyi Tanıma Hizmetleri .....17                                   |  |
| 2.6.1.4. Bilgi Toplama ve Bilgilendirme Hizmetleri .....18                  |  |
| 2.6.1.5. Yöneltilme ve Yerleştirme Hizmetleri .....18                       |  |
| 2.6.1.6. İzleme Hizmetleri .....18                                          |  |
| <b>2.6.2. PDR’ de Dolaylı Hizmet Alanları.....19</b>                        |  |
| 2.6.2.1. Okul PDR Programı Hazırlama .....19                                |  |
| 2.6.2.2. Konsültasyon Hizmetleri.....19                                     |  |
| 2.6.2.3. Çevre ile İlişkiler.....20                                         |  |
| 2.6.2.4. Veli ile Rehberlik.....20                                          |  |
| 2.6.2.5. Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri .....20                      |  |
| <b>2.7. PROBLEM ALANLARINA GÖRE PDR HİZMETLERİ.....21</b>                   |  |
| 2.7.1. Eğitsel Rehberlik .....21                                            |  |
| 2.7.2. Mesleki Rehberlik.....21                                             |  |
| 2.7.3. Kişisel-Sosyal Rehberlik.....22                                      |  |
| <b>2.8. GELİŞİM ALANLARINA GÖRE PDR HİZMETLERİ .....22</b>                  |  |
| <b>2.9. ÖĞRETİM KADEMELERİNE GÖRE PDR HİZMETLERİ .....23</b>                |  |
| 2.9.1. Ortaokul Kademesinde PDR hizmetleri; .....25                         |  |
| <b>2.10. EĞİTİM PROGRAMLARI İÇİNDE REHBERLİK PROGRAMLARININ YERİ.....26</b> |  |
| <b>2.11. OKUL PDR PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ .....27</b>                 |  |
| 2.11.1. KGRP’ nin Amacı.....28                                              |  |
| 2.11.2. KGRP’ nin Öğeleri .....29                                           |  |
| 2.11.3. Eğitim Kurumlarında KGRP’ nin Tasarım Süreci.....31                 |  |
| 2.11.3.1. Planlama.....31                                                   |  |
| 2.11.3.2. Tasarlama .....31                                                 |  |
| 2.11.3.3. Uygulama.....31                                                   |  |
| 2.11.3.4. Değerlendirme .....31                                             |  |
| 2.11.3.5. Geliştirme .....32                                                |  |
| 2.11.4. KGRP’ de Beş Ana Müdahale.....32                                    |  |
| 2.11.4.1. Psikolojik Danışma.....32                                         |  |

|                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.11.4.2. Sınıf Rehberliği .....                                             | 32        |
| 2.11.4.3. Konsültasyon.....                                                  | 33        |
| 2.11.4.4. Koordinasyon .....                                                 | 33        |
| 2.11.4.5. Akran Yardımcılığı .....                                           | 33        |
| <b>2.12. SINIF REHBERLİK PROGRAMI .....</b>                                  | <b>33</b> |
| 2.12.1. Sınıf Rehberlik Programının Özellikleri.....                         | 35        |
| 2.12.2. Sınıf Rehberlik Programının Uygulanmasına İlişkin İlkeler .....      | 37        |
| 2.12.3. Sınıf Rehberlik Programının Yapısı .....                             | 38        |
| <b>2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>                                       | <b>38</b> |
| 2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....                               | 38        |
| 2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....                              | 43        |
| <b>3.BÖLÜM .....</b>                                                         | <b>47</b> |
| <b>YÖNTEM .....</b>                                                          | <b>47</b> |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....                                                | 47        |
| 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....                                                  | 47        |
| 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....                                                 | 49        |
| 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....                                               | 52        |
| 3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....                                                 | 53        |
| <b>4.BÖLÜM .....</b>                                                         | <b>55</b> |
| <b>BULGULAR.....</b>                                                         | <b>55</b> |
| <b>4.1. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIF REHBERLİK PROGRAMI</b>                  |           |
| <b>KAZANIMLARINA İLİŞKİN ALGILARINA AİT BULGULAR.....</b>                    | <b>55</b> |
| 4.1.1. 8.Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Alt       |           |
| Boyutlarına Yönelik Algılarına Ait Bulgular .....                            | 55        |
| 4.1.2. 8.Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına İlişkin |           |
| Algılarının Değişkenlere Göre Dağılımı .....                                 | 56        |
| 4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular.....                             | 56        |
| 4.1.2.2. Anne-Baba Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular .....                    | 57        |
| 4.1.2.3. Eğitim Kurumunun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Bulgular .....     | 60        |
| 4.1.2.4. Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Bulgular .....                 | 62        |
| 4.1.2.5. Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Bulgular.....               | 63        |
| 4.1.2.6. Rehberlik Servisine Başvurma Nedeni Değişkenine Göre Bulgular ..... | 65        |
| 4.1.2.7. Sınıf Rehberlik Etkinliklerine Katılma Düzeyine Göre Bulgular.....  | 66        |

|                                                                                                                                                   |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>5. BÖLÜM .....</b>                                                                                                                             | <b>69</b> |
| <b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>                                                                                                          | <b>69</b> |
| <b>5.1. SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARI ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARININ İNCELENMESİ.....</b>                      | <b>69</b> |
| <b>5.1.1. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Benlik Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılarının İncelenmesi .....</b>  | <b>69</b> |
| <b>5.1.2. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Kariyer Planlama Alt Boyutuna İlişkin 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılarının İncelenmesi .....</b>     | <b>72</b> |
| <b>5.1.3. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Akademik Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılarının İncelenmesi .....</b> | <b>73</b> |
| <b>5.2. ÖNERİLER.....</b>                                                                                                                         | <b>76</b> |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>                                                                                                                            | <b>78</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                                                                                                | <b>84</b> |
| <b>EK 1: 8.SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARI.....</b>                                                                                          | <b>84</b> |
| <b>EK 2: ORTAOKUL 8. SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARINA YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ.....</b>                                                          | <b>86</b> |
| <b>EK 3: ARAŞTIRMA İZNİ .....</b>                                                                                                                 | <b>89</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                                                                                              | <b>90</b> |

## ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| Şekil 2.1: Sınıf rehberlik programının yapısı..... | 38 |
|----------------------------------------------------|----|



## ÇİZELGE LİSTESİ

### Sayfa No

|                                                                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 3.1. Araştırmaya katılan 8.sınıf öğrencilerinin demografik nitelikleri.....                                                                                                       | 48 |
| Tablo 3.2. Ölçek alt boyutları ve açıkladıkları.....                                                                                                                                    | 50 |
| Tablo 3.3. Faktör analizi sonucunda ölçekte yer almasına karar verilen maddeler ve faktör yük değerleri.....                                                                            | 51 |
| Tablo 3.3. (devam) Faktör analizi sonucunda ölçekte yer almasına karar verilen maddeler ve faktör yük değerleri.....                                                                    | 52 |
| Tablo 3.4. Ölçek ve alt boyut normal dağılım istatistikleri.....                                                                                                                        | 53 |
| Tablo 3.5. Ölçekteki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı.....                                                                                                          | 54 |
| Tablo 4.1. 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarına ait bulgular.....                                                                  | 56 |
| Tablo 4.2. 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması.....                                        | 57 |
| Tablo 4.3. 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması.....                   | 58 |
| Tablo 4.4. 8. sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması.....                  | 59 |
| Tablo 4.5. 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim kurumunun bulunduğu ilçe değişkenine göre karşılaştırılması.....      | 61 |
| Tablo 4.6. 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının S.ED. değişkenine göre karşılaştırılması.....                                | 62 |
| Tablo 4.7. 8. sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının rehber öğretmen sayısı değişkenine göre karşılaştırılması.....              | 63 |
| Tablo 4.8. 8. sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının rehberlik servisine başvurma nedenine göre karşılaştırılması.....           | 65 |
| Tablo 4.9. 8. sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre karşılaştırılması..... | 66 |

# SİMGELER VE KISALTMALAR

## KISALTMALAR LİSTESİ

|           |                                                                          |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------|
| %         | Yüzde                                                                    |
| $\bar{X}$ | Aritmetik ortalama                                                       |
| ANOVA     | Varyans analizi                                                          |
| ASCA      | American School Counselor Association(Amerikan Okul Danışmanları Örgütü) |
| KGRP      | Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı                                   |
| KMO       | Kaiser-Meyer-Olkin                                                       |
| LGS       | Liselere Geçiş Sistemi                                                   |
| MEB       | Milli Eğitim Bakanlığı                                                   |
| N         | Denek sayısı                                                             |
| P         | Anlamlılık düzeyi                                                        |
| PDR       | Psikolojik Danışma ve Rehberlik                                          |
| RAM       | Rehberlik ve Araştırma Merkezi                                           |
| RİBA      | Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Anketi                                   |
| S.E.D.    | Sosyoekonomik Düzey                                                      |
| Sd        | Serbestlik derecesi                                                      |
| SPSS      | Statistical Package For Social Sciences                                  |
| SS        | Standart sapma                                                           |

## ÖZET

### ORTAOKUL 8.SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARININ ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Fatma Zehra ADIGÜZEL

Düzce Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi  
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR

Nisan 2023, 89 sayfa

Eğitim sistemi içerisinde öğrenci kişilik hizmetleri boyutunda yer alan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerini öngörmektedir. Böylece okullarda uygulanan rehberlik programlarının amacına hizmet edebilmesi için planlı, değerlendirilebilir, kapsamlı ve gelişimsel olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programına yönelik algılarını belirlemeye çalışmak ve bu algıların öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, eğitim kurumunun bulunduğu ilçe, rehber öğretmen sayısı, rehberlik servisine başvurma nedeni ve sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Çalışmada genel tarama modeli benimsenmiş olup, Konya ili merkez ilçelerinde 338 resmi ortaokul kurumlarında öğrenim gören 20.985 öğrencinin 1647'si örnekleme alınmıştır. Bu öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaokul 8.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Yönelik Algı Ölçeği uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda üç alt boyuttan oluşan ölçeğin güvenirlik düzeyi 0,923 olarak bulunmuştur. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise ölçek maddeleri yer almaktadır. Araştırmada toplanan veriler normal dağılım gösterdiğinden ikili gruplarda (cinsiyet) karşılaştırma yaparken Bağımsız Örneklem T Testi; ikiden fazla grup içeren demografik değişkenlerin (anne-baba eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, okulun bulunduğu ilçe, rehber öğretmen sayısı, rehberlik servisine başvurma nedeni, rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi) karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara yönelik katılımlarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve eğitim kurumunun bulunduğu ilçeye göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeyinde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne-baba eğitim durumu, ailenin sosyoekonomik düzeyi, okuldaki rehber öğretmen sayısı, rehberlik servisine başvurma nedeni ve sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre öğrenci algılarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların benlik farkındalığı, kariyer planlama ve akademik farkındalık alt boyutlarında çeşitlilik gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Program değerlendirme, Psikolojik danışma ve rehberlik, Rehberlik programı, Ortaokul 8.sınıf.

## ABSTRACT

### EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL 8TH GRADE GUIDANCE PROGRAM OUTCOMES ACCORDING TO STUDENT PERCEPTIONS

Fatma Zehra ADIGÜZEL

Duzce University

Graduate School of Education, Department of Educational Sciences Master Thesis

Advisor: Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

April 2023, 89 pages

Psychological counseling and guidance services in the dimension of student personality services in the education system foresee the development of students as a whole. Thus, to serve their purposes, these programs must be planned, assessable, comprehensive and developmental. The aim of this study is to determine their perceptions of 8th grade students about the classroom guidance program and to evaluate your perceptions according to the students' gender, parental education status, socioeconomic level, the district where the educational institution is located, the number of counselling teachers, the reason for applying for the guidance service and the level of participation in classroom guidance activities. In the study, the general survey model was adopted, and 1647 of 20.985 students studying in 338 secondary level state schools in the central districts of Konya were included as sample. The Secondary School 8th Grade Counseling Program Acquisitions Perception Scale was developed by the researcher and applied to these students. As a result of factor analysis, the reliability level of the scale, which consists of three sub-dimensions, was found to be 0.923. The scale consists of two parts. The first part includes personal information, and the second part includes scale items. Since the data collected in the study showed a normal distribution, the Independent Sample T Test; One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was applied in the comparison of demographic variables (parent education status, socioeconomic level, district where the school is located, number of guidance teachers, reason for applying to guidance service, level of participation in guidance activities) including more than two groups. According to the results of the research, it was seen that the participation of 8th grade students towards the achievements in the classroom guidance program was at a high level. It has been concluded that there is no difference in the level of achieving the achievements of the classroom guidance program according to the gender and the district where the educational institution is located. It has been concluded that there are significant differences in students' perceptions according to the education level of the parents, the socioeconomic level of the family, the number of guidance teachers at school, the reason for applying to the guidance service, and the level of participation in classroom guidance activities. It was observed that these differences varied in the sub-dimensions of self-awareness, career planning and academic awareness.

**Keywords:** Program evaluation, Psychological counseling and guidance, Guidance program, Secondary school 8th grade.

# 1.BÖLÜM

## GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişmeler eğitimin, eğitimdeki değişiklikler ise psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin önemini arttırmaktadır. Eğitimdeki modern gelişmeler ve bireylerin eğitimden beklentilerinin değişmesi rehberlik hizmetlerine yönelik olan ihtiyaçlarını etkilemektedir. Eğitim sisteminin modernleşmesiyle birlikte okullar, yaşanan değişim ve gelişmeler konusunda bireylerin bilgilendirilmesi, bireylerin kendilerini ve duygularını tanıması, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun seçimler yapabilmesi, güçlü kişilik özellikleri geliştirebilmeleri gibi konularda önemli kurumlar haline gelmiştir. Bireylerin kendi yaşamlarında karşılaşılabileceği bir takım sorunlar ve bu sorunlar için üretecekleri çözüm yolları ya da kazanılacak bir takım iletişim becerileri okullarda öğretilen derslerin konusu olmaktan çıkmaktadır. Bu aşamada PDR hizmetleri devreye girmektedir. Kendine özgü ilke, teknik, işleyiş, anlayış ve bir programa sahip olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Okullar bireyi sadece öğrenen olarak görmemeli, bilişsel, duyuşsal, bedensel ve toplumsal bir bütün olarak ele alabilmelidir. Bireylerin bütün olarak değerlendirilmesi eğitim hizmetlerinde öğretim ve yönetim boyutlarına yeni bir hizmet eklenmesini gerekli kılmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışında bireyi merkeze alan, öğrenmeyi öğrenen, güçlü kişilik özellikleri geliştirebilen, yeteneklerini kullanabilen, analiz ve sentez yapabilen, akılcı, yaratıcı, ulusal ve evrensel değerlere saygılı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece geleneksel eğitimde yer alan öğretim ve yönetim boyutlarına çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri de eklenmiştir. Öğrenci kişilik hizmetleri ile öğrenciler sadece öğrenen bilgi depoları olarak değerlendirilmeyerek tüm yönleri ile gelişimleri dikkate alınmıştır (Sezer, 2021: 2).

Rehberlik, çok sayıda hizmetin bir araya gelmesiyle yapılanan profesyonel bir yardım hizmetidir (Tan, 2000: 10). Öğrencilerin kişilik ve kimlik gelişimi ile ilgilenen rehberlik ve psikolojik danışma, eğitimin öğrenci kişilik hizmetleri boyutunda yer almaktadır.

(Kuzgun, 2013: 2-6). Çağdaş eğitimde öğrenci kişilik hizmetlerinin merkezinde rehberlik hizmetleri bulunur. Rehberlik hizmetlerinin merkezinde ise psikolojik danışma hizmetleri yer alır. Psikolojik danışma hizmetlerinin merkezinde ise birey vardır. Böylece öğrencinin eğitim öğretim ile karşılanamayan ihtiyaçları öğrenci kişilik hizmetleri ile karşılanmaya çalışılır (Sezer, 2021: 3-4).

PDR, sistematik ve profesyonel bir şekilde bireylerin kendilerini ve yaşadıkları çevreyi tanımaları, bu anlamlandırma neticesinde doğru seçimler yaparak yerinde kararlar vermelerini sağlama ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için bireylere sunulan bir yardım sürecidir (Davies ve Davies, 2016: 4). PDR hizmetlerinin en temel işlevlerinden biri bireyin kendini tanımasına yardımcı olmaktır. Böylece bireylerin kendilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmesi ve bunun sonucunda kendisi için uygun olan seçeneklere yönelerek doğru kararlar vermesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. (Kuzgun, 2006: 1-2). Günümüzde PDR hizmetleri öğrencileri bir mesleğe yönlendirme veya öğrencilerin kişisel olarak bir sorun ile karşılaştıklarında nasıl çözüm bulacaklarına yönelik yardım hizmetleri sunmakla sınırlı kalmayarak öğrencilerin kapasitelerine göre gelişmelerini öngören bir hizmet sunmaktadır (Can ve Demir, 2015: 308). Öğretim kademelerine göre öğrencilere sunulan rehberlik hizmetleri değişiklik göstermektedir. Burada öğrencilerin gereksinimleri ve gelişim dönemi özellikleri göz önünde bulundurularak uygulanan programlar, etkinlikler, müdahale biçimleri, kullanılan yöntem ve teknikler farklılık göstermektedir. Okul öncesi dönemde PDR hizmetleri öğrencilerin daha çok kendilerini tanımaları, sosyalleşmeleri, okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini amaçlar. İlkokulda okula uyum sağlama, öğrenmeyi öğrenme, öğrenilenlerin yaşama aktarılması, arkadaş edinme, özgüven geliştirme gibi beceri ve davranışlar PDR hizmetlerinin amaçlarındandır. Ortaokul kademesine gelindiğinde ise PDR hizmetleri karar verme, sorumluluk alma, çatışma çözme, ergenlik dönemindeki farklılıklara uyum sağlama, uygun arkadaşlık ilişkileri kurmayı hedefler. Ortaokul kademesi özellikle kariyer hedefleri akabinde üst öğrenime hazırlanma basamağıdır. Bunun için PDR hizmetlerinde öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarını tanıyabilecekleri, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varabilecekleri ve kişilik özelliklerini keşfedebilecekleri etkinlikler, aktiviteler ve planların hazırlanması amaçlanmaktadır. Ortaöğretim kademesinde PDR hizmetleri bireylerin sağlıklı kimlik oluşturmalarını, bireysel ve toplumsal değerlerin tanınması ile aralarında bağ kurulmasını, verimli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazanılmasını, kariyer hedefleri temelinde üst öğrenim kurumlarına, iş ve mesleğe

yönelmeyi amaçlamaktadır. Hayat boyu öğrenme kurumlarında sunulan PDR hizmetleri de bireylerin yaşam boyunca iş, meslek ve sosyal hayatlarında kullanabilecekleri bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları desteklemeyi hedeflemektedir. Bu duruma bireylerin meslek öncesi eğitim alması, yeni bir meslek edinmesi, aktarılabilen iş ve mesleki becerilerin fark edilmesi örnek olarak verilebilir (MEB, 2020a).

Rehberlik hizmetleri eğitimin bütününe oluşturan parçalardan biridir. Ortak paydada rehberlik hizmetleri ile öğretim hizmetleri bireyi geliştirmeyi ve değiştirmeyi amaç edinse de öğretim hizmetleri bireylere gruplar halinde sunulurken rehberlik hizmetleri temelde tek tek bireyleri hedef almaktadır. Öğretimde hedeflere ulaşılabilirlik ölçme ve değerlendirme ile belirlenirken rehberlikte ölçme ve değerlendirme olmayıp bireyin kendini geliştirmesi ve değerlendirmesi ön plandadır. Rehberlikte bireyin öznel dünyasında çalışılırken öğretimde nesnel dünya üzerinde çalışılmaktadır. Eğitim hizmetlerinde bir zorunluluk söz konusuysa rehberlikte gönüllülük esastır. Öğretim hizmetlerini sunarken bir gizlilik yokken rehberlikte gizlilik mühim bir konudur (Sezer, 2021: 6). Öğretimin konusu programlarla belirlenirken, rehberliğin konusu bireylerin özel ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan programlarla gerçekleştirilir. Öğretimde bireylere kendi dışlarında olup bitenlerin bireylere aktarılması, öğretilmesi söz konusu iken rehberlikte bireyin kendini tanıması, yaşadığı çevreye uyum sağlaması için gerekli olan davranış ve değerlerin geliştirilmesine yardım edilmesi önemlidir (Ercan ve Şahin, 2019: 12-13).

PDR hizmetlerini eğitim ve öğretimin tamamlayıcı bir parçası olarak değerlendirdiğimizde her dersin bir programı olduğu gibi rehberlik hizmetleri de bir program dâhilinde sistematik ve planlı bir yapıya sahiptir. PDR programı da öğretim programları gibi eğitim programının bir parçasıdır. Derslerin öğretim programlarında kazanım ve haftalık ders saatlerinin dağılımını gösteren yıllık planlar mevcutken, PDR hizmetleri ise öğretim yılı boyunca gerçekleştirilecek olan etkinliklerin hedefleri, içerikleri, zamanı, yöntemi ve sorumlu personeline yer aldığı bir program dahilinde yürütülmektedir (Tan, 2000: 12-15). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitsel ve kariyer becerileri gelişimlerini desteklemeyi, sorumluluk sahibi ve girişimci bireyler olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik tasarlanmış etkinlikleri ve grup yaşantılarını önemsemektedir (Yavuzer ve Salı, 2019: 241).

KGRP' nin hazırlanmasından rehberlik servisi sorumludur ve okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanının program yürütülürken sınıf öğretmenine yardımcı olması gerekmektedir. Okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanı kullanılacak materyal ve ölçme araçlarına ulaşma sürecinde sınıf rehber öğretmenine destek olmalıdır. İhtiyaç olması halinde sınıf rehber öğretmeni ve okul müdürü ile rehberlik programını değerlendirip eksiklikleri belirlemesi ve gerekli önlemleri okul müdürü ve sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği içerisinde alması okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanından beklenmektedir. Bunlara ek olarak bir okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanından gerektiğinde velileri de sürece dâhil ederek öğretmenler, yöneticiler ve veliler arasında da işbirliğini sağlaması beklenmektedir (Ünal ve Ünal, 2010: 921-922).

Geçmiş ve günümüz eğitim koşulları değerlendirildiğinde eğitim öğretimin temelinde yer alan öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitim, kariyer ve gelişimsel alanda ilerlemelerinin gözlemlenmesi ve öğrenme yaşantılarının sağlanması için KGRP 'nin kazanımlarının incelenmesi, çeşitli değişkenlerin bu kazanımlara ulaşma üzerindeki etkisinin belirlenmesi, bireylerin ilgi, ihtiyaç beklenti ve gelişimlerinin program tasarlanırken, geliştirilirken, değerlendirilirken dikkate alınmasının önemli olduğu görülmektedir. Özellikle hem ergenlik hem de üst öğrenime geçişte önemli bir basamak olan ortaokul kademesinde öğrencilerin sosyal duygusal, kariyer ve akademik gelişimlerinin desteklenmesi adına sunulan PDR hizmetlerinin KGRP kazanımları ile öğrenci algılarına göre incelenerek değerlendirilmesi programın güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymayı destekleyecektir. Bu açıdan 8.sınıf rehberlik programı kazanımlarının öğrenci algılarına göre incelenmesi için yapılan bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlaması hedeflenmektedir.

## **1.1. PROBLEM**

Bu araştırmada, ortaokul 8.sınıf rehberlik programı kazanımlarının öğrenci algılarına göre incelenmesinde farklı değişkenlerin (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, eğitim kurumunun bulunduğu ilçe, rehber öğretmen sayısı, rehberlik servisine başvurma nedeni, sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi) etkisi nedir? sorusuna cevap aranmaktadır.

### **1.1.1. Alt Problemler**

Bu araştırma problemi çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- a. Öğrencilerin 8. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ilişkin algıları nedir?
- b. Öğrencilerin 8. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ilişkin algıları;
  - cinsiyete,
  - anne-baba eğitim durumuna,
  - eğitim kurumunun bulunduğu ilçeye,
  - ailenin sosyoekonomik düzeyine,
  - okuldaki rehber öğretmen sayısına,
  - rehberlik servisine başvurma nedenlerine ve
  - sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

### **1.1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 8.sınıf rehberlik programı kazanımlarının öğrenci algılarına göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin 8.sınıf rehberlik programı kazanımlarına ilişkin algılarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, eğitim kurumunun bulunduğu ilçe, ailenin sosyoekonomik düzeyi, okuldaki rehber öğretmen sayısı, rehberlik servisine başvurma nedeni ve sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

### **1.1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma ile Konya ili merkez ilçelerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören 8. Sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına yönelik algılarının incelenmesi, kazanımlara ulaşma düzeylerine etki eden unsurların tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu unsurların rehberlik programına ilişkin çalışmalarda eğitim yöneticilerine, rehber öğretmenlere/psikolojik danışmanlara, tüm eğitim paydaşlarına ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ile rehberlik programlarının yeniden değerlendirilerek iyileştirilmesi, güncellenebilmesi ve okul PDR hizmetlerinden alınan verimin yüksek olmasını sağlayacağı böylece öğrencilerin ihtiyaçları ve gelişimleri doğrultusunda daha kaliteli PDR hizmetleri yürütülmesine kaynak oluşturacağı düşünülmüştür.

Derebaşı (2011), Berber (2010), Eşen (2009) ve Tokalı (2007)' nın çalışmaları incelendiğinde rehberlik programı kazanımlarına ilişkin değerlendirme ve incelemelerin

genellikle öğretmen görüşlerine göre ve ortaöğretim düzeyinde yapıldığı görülmektedir. İlköğretimde ise Durmuş (2012) çalışmasında 8.sınıf rehberlik programını eğitsel ve mesleki kazanımlar yönünde öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirmiştir. Bal Bardakçı (2011) çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programı ilişkin görüşlerini içeren bir çalışma yapmıştır. Bu veriler ışığında ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin alana önemli bir katkı sağlayacağı ve verilerin bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir.

#### **1.1.4. Varsayımlar**

- a. Öğrencilerin veri toplama aracını yansız ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### **1.1.5. Sınırlılıklar**

- a. Bu araştırma, ortaokul 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- b. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- c. Bu araştırma, Konya il merkezindeki MEB' ye bağlı resmi ortaokul kurumları ile sınırlıdır.

#### **1.1.6. Tanımlar**

*1.1.6.1. Rehberlik:* Uzman kişilerce bireye kendini anlaması, çevreyi tanınması, gerçekçi kararlar vermesi ve çevreye uyum sağlanması ile potansiyellerini fark etmeleri için sunulan hizmettir (MEB, 2020a).

*1.1.6.2. Psikolojik Danışma:* Bireyle ve grupla profesyonel olarak yürütülen kendini tanıma, problem çözme becerileri, psikolojik ve sosyal uyum sağlama ve bireylerin iyilik hallerini korumak gibi konuları içeren bir yardım sürecidir (MEB, 2020a).

*1.1.6.3. Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen):* Eğitim kurumlarında okul PDR hizmetlerinin sunulmasında ve okul PDR programının uygulanması, yürütülmesi ve eşgüdüm sağlanmasında program sorumlusu sıfatıyla görevli olan personeldir. Üniversitelerin lisans düzeyinde eğitimde psikolojik hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile psikolojik danışma ve rehberlik alanlarından mezun olanlar psikolojik danışman olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020a).

1.1.6.4. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri*: Öğrencilerin kendini tanıma, yaşadığı çevreye uyum sağlama, sahip olduğu potansiyeli fark etme, karar verme, kararlarının sorumluluğunu üstlenme ve kendilerini gerçekleştirme bunun yanında eğitim öğretim hayatlarında akademik olarak başarılı olabilmeleri, sosyal beceriler kazanabilmeleri konularında eğitim kurumları bünyesinde sunulan hizmetlerdir (Sezer, 2021: 5).

1.1.6.5. *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*: Yeterlik, örgütsel yapı ve kaynaklar unsurlarını içeren; planlama, tasarlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme süreçlerini kapsayan; öğrencilerin gelişim ve gelişim dönemi özelliklerini dikkate alarak işleyen planlı bir sürece sahip olan programdır (Nazlı, 2019: 48-49).

1.1.6.6. *Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı*: Eğitim kurumlarında ortak bir anlayış ve iş birliği içerisinde hazırlanan; eğitim kurumunun tür, kademe, öğrenci gereksinimleri, fiziki ve sosyal imkanlar ile öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri dikkate alınarak düzenlenen ve sonuçlarının değerlendirildiği programdır. Özel gereksinimli öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri ve ihtiyaç durumları da bu program hazırlanırken dikkate alınmaktadır (MEB, 2020a).

1.1.6.7. *Sınıf Rehberlik Programı*: Akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarını içeren bireylerin edindikleri bilgiyi beceriye, becerileri de yaşam tarzına dönüştürmeyi hedefleyen genel amaçların, yeterlik ve kazanımların yer aldığı programdır. Sınıf rehberlik programları sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeni işbirliği içerisinde sınıf rehberlik planları hazırlanarak etkinliklerle uygulamaya konulur (MEB, 2020b).

## 2. BÖLÜM

### LİTERATÜR

Bu bölümde rehberlik ve psikolojik danışmanın tanımına, amacı ve ilkelerine yer verilmiştir. Rehberlik ile psikolojik danışma arasındaki benzerlik ve farklılıklar açıklanmış, okullarda sunulan PDR hizmetleri ile bu hizmet alanlarının sınıflandırılmasına (doğrudan ve dolaylı rehberlik hizmetleri) değinilmiştir. Problem alanları (eğitsel, mesleki, kişisel-sosyal rehberlik) ve gelişim alanları (akademik, kariyer, sosyal duygusal gelişim) ile öğretim kademelerine (okulöncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim kademelerinde ve hayat boyu öğrenme kurumları) göre rehberlik hizmetleri üzerinde durulmuştur. Ortaokul kademesinde sunulan rehberlik hizmetleri özellikle açıklanmıştır. Eğitim programları içinde rehberlik programlarının yeri anlatılarak, okul PDR programının geliştirilmesi kısmında KGRP' nin amacı, öğeleri, eğitim kurumlarında tasarım süreci ve müdahale yöntemlerine yer verilmiştir. Sınıf rehberlik programının özellikleri, uygulanması ve programın yapısı açıklanmıştır. Son olarak yurt içinde ve yurt dışında araştırma konusuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

Rehberlik ve psikolojik danışma kavramları birlikte kullanılabildiği gibi ayrı iki kavram olarak da kullanılsa ifade ettikleri anlam farklılaşmamaktadır. Çünkü rehberlik hizmetlerinin temelinde psikolojik danışma yer almakta ve rehberlik hizmetinin özünü psikolojik danışma oluşturmaktadır (Çetinkaya, 2019: 18).

Rehberlik bireyi tanıma, bireyin kendini tanıması, benliğine uygun rol tanımlayabilmesi, kapasitesinin farkına varması, çevresine uyum sağlayabilmesi, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi ile yaşamını anlamlı ve mutlu kılabilmek için profesyonel kişilerce sunulan hizmetlerdir (Özoğlu, 2007: 3). Tan (1995: 8)' a göre rehberlik, bireyin en verimli düzeyde gelişimine bireysel olarak yardım etme sürecidir. Bu gelişim içerisinde bireyin uygun kararlar alması, planlar yapması, uygun

tercihlerde bulunmasına katkı sağlayacak bilgi ve becerilerin kazanılması ile bu karar, tercih ve planların yürütülmesi yer almaktadır. Kuzgun (2013: 2-6) da rehberliği profesyonel ve sistemli bir şekilde bireyin kendini ve çevresindeki imkânları tanınması, isabetli tercihler yaparak kendini gerçekleştirmesine yönelik sunulan bir yardım süreci olarak tanımlamaktadır.

Kepçeoğlu (1999: 14) rehberliği, bireyin kendini anlaması, karar alma, problem çözme, kapasitelerinin gelişmesi gibi konularda kendini değerlendirebilmeleri ile yaşadıkları çevreye sağlıklı bir şekilde uyum sağlamaları ve kendilerini gerçekleştirmeleri için sunulan psikolojik yardım süreci olarak açıklarken Baymur (1975: 12) rehberliği, birey veya gruba en iyi şekilde yaşama ve kendilerini gerçekleştirmeleri için sunulan yardım olarak ifade etmektedir.

1997’de Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association) tarafından psikolojik danışma: bireyin kişisel ve mesleki gelişimi, iyilik hali ve patoloji konularında bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileriyle ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerini işleyerek uygulayan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Hackney ve Cormier, 2008: 3). Psikolojik danışma, bireylerin davranışlarına sebep olan ve kendisinin farkında olmadığı, çevresine ve kendisine yönelik olarak geliştirmiş olduğu tutum ve davranışları görmesini sağlamak ve davranış değişikliği oluşturmaya destek olmaktır (Kuzgun, 2000: 153). Tuzcuoğlu (2019: 211) da psikolojik danışmayı uzman kişilerce yürütülen bireyin kendini tanınması, anlaması, sorunlarına alternatif çözüm yolları üretebilmesi, kendisi ve yaşadığı çevre ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve kendini gerçekleştirmesi için sunulan düzenli ve sürekli bir hizmet olarak açıklamaktadır.

Psikolojik danışmanın amacı, kişilerin yeni durumlara uyum sağlamalarını zorlaştıran kendini koruma mekanizmalarını fark etmelerine ve bunların yerine, kendi dünyalarına uygun, yapıcı, problem çözücü, potansiyellerini kullanabilecekleri ve içinde bulundukları dönemin gelişim görevlerini yerine getirebilecekleri davranışlar geliştirmelerine destek olmaktır (Bakırcıoğlu, 2005: 83-84).

Rehberlik ve psikolojik danışma ilgili tanımlar incelendiğinde bu tanımlarda ortak olan unsurların olduğu görülmektedir. Bu unsurlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Rehberlikte, psikolojik danışmada bireyin kendini tanınması esastır.
- Rehberlikte, psikolojik danışmada bireyin çevreye uyum sağlaması önemlidir.
- Rehberlikte, psikolojik danışmada bireyin potansiyelini keşfetmesi önemlidir.

-Rehberlikte, psikolojik danışmada bireyin karar verme sürecine yardımcı olmak önemlidir.

-Rehberlik psikolojik bir yardım sürecidir.

-Rehberlik ve psikolojik danışma alanda yetişmiş uzmanlarca sunulan profesyonel bir hizmettir.

-Rehberlik ve psikolojik danışma bilimsel, sistematik, planlı bir süreci kapsamaktadır.

-Rehberlik ve psikolojik danışma bireyin kendini gerçekleştirmesine yöneliktir.

Verilen tanımlar ve ortak unsurlar değerlendirildiğinde PDR; bireylerin günümüz çağdaş donanımlarına sahip ve bu donanımları kullanabilen, uygun seçimler yapabilen, karar alabilen, sorumluluklarının bilincinde olan, çevresine dengeli ve sağlıklı uyum sağlayabilen, mutlu ve başarılı bireyler olabilmeleri, davranışlarının altında yatan tutum ve düşünceleri fark etmeleri ile kendilerini gerçekleştirmeleri için yardım sunmaya çalışan profesyonel ve bilimsel bir yardım süreci olarak tanımlanabilir (Şahin, 2019: 7-8).

## **2.2. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ARASINDAKİ BENZERLİK VE FARKLILIKLAR**

Başlangıçta rehberlik hizmetleri olarak sunulan hizmetler, son yıllarda “rehberlik ve psikolojik danışma”, “psikolojik danışma ve rehberlik” ya da “danışma psikolojisi” olarak isimlendirilmektedir. Son zamanlarda genellikle “psikolojik danışma” olarak bahsedilen hizmetlerle ifade edilmek istenen aslında aynı anlamlardır. Rehberlik ve psikolojik danışma kavramları aynı anda kullanılsa da ayrı ayrı ifade edilse de psikolojik danışma hizmetleri rehberlik hizmetlerinin temelinde yer almakta ve onun esasını oluşturmaktadır. Tüm rehberlik hizmetleri, psikolojik danışma anlayışı içinde sunulmaktadır (Çetinkaya, 2019: 18; Şahin, 2019: 8-9).

Rehberlik, bireylere sağlıklı kararlar verebilmeleri, çevreye uyum sağlayabilmeleri ve gelişimlerinin bütün olarak desteklenmesi için uzmanlarca sunulan sistemli ve planlı bir yardım sürecidir. Psikolojik danışma ise problemli kişi ile yani danışan, problemin çözümüne destek olacak uzman kişi yani danışman arasında yürütülecek olan yüz yüze ve profesyonel süreci ifade etmektedir (Tan, 2000: 25). Psikolojik danışma ve rehberlik

kavramları incelendiğinde psikolojik danışmada bireylerin kişisel gelişimine destek olmayı içeren bir yardım sürecinden bahsedilirken rehberlik kavramı daha çok bilgi verme sürecine odaklanmaktadır (Kuzgun, 2013: 10).

Rehberlik ve psikolojik danışma arasındaki ilişki incelendiğinde; bütün psikolojik danışma hizmetleri rehberlik hizmetleri içerisinde yer alırken tüm rehberlik hizmetleri psikolojik danışma olmayabilir. Rehberlik hizmetlerinde bilgi vermek esastır, psikolojik danışmada ise psikolojik etkileşim söz konusudur. Rehberlik hizmetlerinde üzerinde çalışılacak durum belli iken psikolojik danışmada danışan ya da danışanların getirdiği bilgiler önemlidir. Psikolojik danışma hizmetlerinde bireyin uyum sağlaması, planlar yapması ve uygun kararlar alması gibi süreçler önemli iken rehberlik hizmetleri ile sunulan etkinliklerde bilinçlenme ön plandadır. Psikolojik danışmada da rehberlik hizmetlerinde de hem bireye hem gruba yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Benzerlik ve farklılıkları olan bu iki hizmet alanı için ortak amaç bireyin kendini gerçekleştirmesine destek olmaktır (Şahin, 2019: 8-9; Sezer, 2021: 6-8).

### **2.3. PDR' NİN AMACI**

PDR' nin nihai amacı bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Kendini gerçekleştirme bireyin potansiyelini tam olarak kullanması, ne olabiliyorsa onu olmasıdır. Bireyin kendini tanıması, anlaması ve kabul etmesi sonrasında çevreyi tanıması, ortamı anlaması ve uyum sağlaması sonucunda kendini gerçekleştirebilmesi mümkün olmaktadır (Ercan ve Şahin, 2019: 13-16). Kendini gerçekleştirme kavramını insancıl psikoloji ortaya koymuştur. Kelime anlamı tam verimlilik olarak değerlendirilebilir. Bu kavramla kişide var olan tüm potansiyel ve yeteneklerin uygulamaya konulması, geliştirilmesi ifade edilmektedir. Kendini gerçekleştirme aşamalar şeklinde gerçekleşmektedir. Bu aşamalar bireyin kendini tanıması, anlaması ve kabul etmesi, içerisinde bulunduğu çevreyi ve ortamı tanıması, bu ortam ve çevreyi anlamlandırması, olanakları değerlendirmesi, bu çevreye uyum sağlaması ve nihai olarak kendini gerçekleştirmesi şeklindedir (Yeşilyaprak, 2007: 6).

Ayrıca Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile kendini tanıyan, kendisine sunulan imkânları ölçüp tartabilen, öz disiplin sahibi bireyler olarak yetişebilmeleri, bireylerin yaşadıkları topluma

sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri ile sosyal duygusal, kariyer ve akademik gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2020a).

## **2.4. PDR' NİN İLKELERİ**

Rehberlik hizmetlerinin temel anlayışının yerine getirilebilmesi için belirli ilkelerinin olması ve hizmetlerin bu ilkeler temelinde yürütülmesi esastır (Çetinkaya, 2019: 13-16). Bu ilkeler şu şekilde açıklanabilir:

a) Rehberlik hizmetleri demokratik ve insancıl bir anlayış ile sunulur.

Demokratik anlayışta bireyin bağımsız olması, kendi kendini yönetebilmesi, kendisinin seçimler yapması ve kararlar alması söz konusudur. Her birey değerli ve biriciktir, seçme özgürlüğüne sahiptir. Bireylerin tüm yönleri ile gelişmelerine fırsat verilmelidir (Yeşilyaprak, 2007: 13).

b) Eğitim sisteminde öğrenciyi merkeze alan bir rehberlik anlayışı öngörülür.

PDR hizmetleri öğrencileri temel aldığı daha etkili olacaktır. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışında sunulan hizmetler verimlilik açısından üst düzeydedir (Bakıroğlu, 2005: 10).

c) Rehberlik hizmetlerinde öğrencinin bütüncül gelişiminin desteklenmesi önemlidir.

Her birey kendine has ve farklı özelliklere sahiptir. Öğrencilere rehberlik hizmeti sunulurken bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencilerin her yönü ile tanınması ve gelişiminin desteklenmesi önemlidir (Bakıroğlu, 2005: 11).

d) PDR hizmetleri profesyonel bir şekilde planlı, programlı ve bilimsel esaslara dayalı olarak sunulur.

Okullarda sunulan rehberlik hizmetleri yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Buradaki hükümler, hizmetlerin ortaya konulmasındaki görev ve sorumlulukları açıklamaktadır. Ayrıca PDR hizmetleri okul psikolojik danışman ve rehber öğretmen unvanına sahip profesyonel kişilerce hazırlanıp geliştirilen programlar dahilinde yürütülmektedir (Yeşilyaprak, 2007: 15).

e) Rehberlik hizmetleri eğitim öğretim faaliyetlerini destekler nitelikte sunulur.

Okul, öğrencilerin her yönüyle gelişmelerini destekleyen bir kurumdur. Bu gelişimin desteklenmesi için eğitimde rehberlik hizmetleri önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin

öğretim etkinliklerinden verim alabilmesi için rehberlik hizmetleri gereklidir (Yeşilyaprak, 2007: 14).

f) Rehberlik hizmetleri tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yürütülür.

Rehberlik hizmetleri gelişimsel ve önleyici yaklaşımı temel alarak tüm öğrencilere yönelik olacak şekilde sunulur (MEB, 2020a).

g) Rehberlik uygulamaları okulların amaç ve ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir.

Rehberlik çalışmaları öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları, okulun imkânları ve çevre koşulları, eğitim düzeyi, olanakları ve hedefleri doğrultusunda planlanır, uygulanır ve değerlendirilir (MEB, 2020a). Bu koşullar değiştikçe rehberlik çalışmalarında da değişiklik olabilir.

h) Rehberlik hizmetlerinde öğrenci ile ilgili herkesin ortak bir anlayış ve işbirliği içinde çalışması esastır.

Rehberlik hizmetleri, tüm paydaşların ortak bir anlayış ve iş birliği içerisinde yürüttüğü ve öğrencilerin gelişimini desteklemeyi amaçladığı bir takım çalışmasıdır (MEB, 2020a).

ı) Rehberlik hizmetlerinde “süreklilik, gönüllülük” ve psikolojik danışma hizmetlerinde ek olarak “gizlilik” esastır.

Öğrenci sürekli gelişim halindedir. Bu yüzden öğrencilere sunulan hizmetlerde anlık değil süreklilik söz konusudur. Rehberlik hizmetlerinde herhangi bir zorlama ya da baskı söz konusu değildir. Öğrenci yararlanmaya teşvik edilir. Rehberlik ve psikolojik danışmada verilen tüm hizmetlerde öğrenciyle ilgili bilgiler onun izni olmadan üçüncü kişilerle paylaşılmaz. Gizlilik hem etik hem de yasal bir konudur (Yeşilyaprak, 2007: 15).

j) Rehberlik hizmetlerinde bireysel farklılıklara saygı esastır.

Her birey kendine has bir şekilde bütündür. İlgi, ihtiyaç, kapasite ve yetenekleri farklıdır. Bu yüzden bireysel farklılıklar rehberlik hizmetleri sunulurken göz önünde bulundurulmalıdır (Yeşilyaprak, 2007: 15).

k) Rehberlik hizmetlerinden hayat boyu yararlanılabilir.

Anaokulundan üniversite eğitimin sonuna kadar örgün eğitim sisteminde bu hizmetlerden yararlanılırken örgün eğitim dışında da bu hizmetler sunulmaktadır. Bireylerin gelişim ve değişimleri sürekli olduğu için rehberlik hizmetleri de dinamik bir yapıya sahip olmalıdır (Şahin, 2019: 16).

## 2.5. OKULLARDA PDR HİZMETLERİ

Günümüz çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkezli yaklaşım eğitimde geleneksel yaklaşımların önüne geçmiş durumdadır. Artık öğrenciler sadece zihinsel faaliyetlerin bir parçası olarak değil aktif öğrenen, çoklu zeka kuramlarına göre desteklenen, yapısalcı öğrenme kuramlarını dikkate alan bir eğitim programı çerçevesinde demokratik bir sınıf ortamında yetiştirilmektedir. Böylece sınıfta her öğrencinin biricik kabul edildiği sosyal, bilişsel, duygusal, psikolojik tüm yönleriyle değerlendirilen bir eğitim anlayışı mevcuttur (Yılmaz, 2019: 67).

Geleneksel eğitim anlayışında öğretim ve yönetim boyutu yer alırken, çağdaş eğitim anlayışında bu boyutlara öğrenci kişilik hizmetleri de eklenmiştir. Böylece öğrencinin merkeze alındığı ve tüm yönleri ile gelişimlerinin desteklenmesine önem verildiği görülmektedir. Öğrenci kişilik hizmetleri ile öğrencilerin eğitim ve öğretim ile karşılanamayan ihtiyaçlarının karşılanması hedeflenmektedir. Ülkemizde okul sistemi içerisinde öğrenci kişilik hizmetleri adına en etkin işlev gören hizmet PDR hizmetleridir. Bu hizmetler okul PDR servisleri tarafından yerine getirilmektedir (Ercan ve Şahin, 2019: 4-6).

Öğrencilerin gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen PDR hizmetleri okullarda planlı, programlı ve sistematik olarak yürütülmektedir. Okullarda PDR hizmetleri şu aşamalardan geçerek işlemektedir (MEB, 2020a):

*-İhtiyaç analizi:* Her eğitim öğretim yılının mayıs ayında test ve test dışı teknikler aracılığıyla programın tasarlanması için PDR hizmetlerine ilişkin ihtiyaçlar belirlenir.

*-Hedeflerin belirlenmesi:* PDR hizmetlerinde genel, yerel ve özel olmak üzere üç hedef vardır. Genel hedefler bakanlık tarafından, yerel hedefler PDR hizmetleri il yürütme komisyonu tarafından, özel hedefler ise eğitim kurumları tarafından belirlenmektedir.

*-Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hazırlanması:* Bu program hazırlanırken çeşitli başlıklara yer verilmekte ve bu başlıklar için planlı çalışmalar rehber öğretmenlerce seçilerek hazırlanmaktadır. PDR programında genel, yerel ve özel hedefler; gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler, destekleyici hizmetler; okuldaki öğrencilere yönelik faaliyetler ile değerlendirme süreçlerine yer verilmektedir.

*-Uygulama ve değerlendirme:* PDR hizmetleri eğitim kurumlarında iyileştirici hizmetler, destek hizmetler, gelişimsel ve önleyici hizmetler şeklinde sunulmaktadır. Ayrıca PDR hizmetleri bireysel ve grupta rehberlik ile psikolojik danışma, psikoeğitim programı uygulama, akran temelli etkinlikler, bireyi tanıma çalışmaları için teknik uygulama, seminer, konferans, panel, gezi düzenleme, sınıf rehberliği çalışmaları, yayın-bülten hazırlama gibi faaliyetlerle yürütülmektedir. Günümüz koşulları dikkate alınarak ihtiyaç duyulduğunda bu çalışmalar çevrimiçi teknoloji ile uzaktan verilebilmektedir. Ders yılı boyunca uygulanan okul PDR programının amacına hizmet etme düzeyi ders yılı sonunda kanıta dayalı olarak rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri ile iş birliği içerisinde değerlendirilir.

## **2.6. OKULLARDA PDR HİZMET ALANLARININ SINIFLANDIRILMASI**

Okullarda öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesi için sunulan PDR hizmetleri öğrenciye yönelik doğrudan hizmetler ve yine öğrencinin gelişimine yönelik dolaylı hizmetler olarak ikiye ayrılmaktadır (Yılmaz, 2019: 71). Yapılan bu ayrım sunulan hizmetlerin birbirinden bağımsız olduğunu ifade etmemekte aksine yapılan sınıflama ile rehberlik hizmetlerinin daha iyi anlaşılması ve bu hizmetler kapsamında ne gibi çalışmalar yapıldığının detaylı olarak açıklanması hedeflenmektedir (Kuzgun, 2013: 20). Öğrencilerin psikolojik olarak içsel-öznel ve dışsal-nesnel dünyalarına yardım sunmak için hizmet alanlarında sınıflama yapılması sunulacak etkinliklerin verimliliğini destekleyecektir.

Rehberliğin amaçları göz önüne alındığında, öğrencilerin bir bütün olarak tüm yönleriyle gelişiminin desteklenmesi ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için PDR hizmetlerinin kapsadığı bütün hizmetlerin bir bütün olarak sunulması önemlidir. Rehberlik kapsamında verilen hizmetler eğitim kademesi, kurumun özellikleri, problem alanları ya da hizmetlerin temel işlevlerine göre değişmektedir (Yeşilyaprak, 2007: 40).

Tan (2000: 42) okullarda sunulan rehberlik hizmetlerini bireyi tanıma, bilgilendirme, danışma yapma, yerleştirme ve sonucu izleme olarak gruplandırmıştır. Kuzgun (2013: 68) sunulan rehberlik hizmetlerini öğrenciyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme olarak sınıflandırmıştır. Kepçeoğlu (1999: 55) ise daha kapsamlı bir sınıflandırma ile rehberlik hizmetlerini psikolojik danışma, bireyi tanıma, bilgi

toplama ve yayma, yerleştirme, izleme, oryantasyon, müşavirlik, araştırma ve değerlendirme, çevre ve veli ile ilişkiler olarak belirtmiştir. Okullardaki rehberlik hizmetlerinin gruplandırılmasına ilişkin literatür incelendiğinde doğrudan öğrenciye sunulan hizmetler: psikolojik danışma, oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme ile izleme hizmetleridir. Dolaylı hizmetler ise okul PDR programı hazırlama, konsültasyon, çevre ile ilişkiler, veli ile rehberlik, araştırma ve değerlendirme hizmetleri olarak sınıflandırılabilir (Güven, 2020: 58-59). Tüm bu hizmetler bir bütündür ve temelinde psikolojik danışma vardır. PDR hizmetleri iş birliği içerisinde yürütülmeli okul müdüründen müdür yardımcısına, sınıf öğretmenlerinden branş öğretmenlerine, okul psikolojik danışmanından veliye kadar eğitim öğretim temelindeki tüm paydaşlar bu hizmetlerde görev almalıdır (Çam, 2021: 55).

### **2.6.1. PDR’ de Doğrudan Öğrenciye Dönük Hizmet Alanları**

Bu grupta yer alan doğrudan öğrenciye yönelik olan psikolojik danışma, oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme ile izleme hizmet alanları aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

#### **2.6.1.1. Psikolojik Danışma Hizmetleri**

Rehberlik hizmetlerinin özünü psikolojik danışma oluşturmaktadır. Psikolojik danışma hizmetlerinin kendine has ilkeleri, teknikleri, yaklaşımları ve etik kuralları mevcuttur. Bu hizmet alanında uzman kişilerce yürütülür (Güven, 2020: 73). Psikolojik danışma bireyin kendini tanıması, anlaması ve anlamlandırması, problemlerini fark etmesi, sorunlarıyla baş etme becerileri kazanabilme, gerçekçi kararlar alma, sağlıklı ve dengeli kişilik gelişimi gibi konular üzerinde çalışılan bir yardım ilişkisini anlatmaktadır. Psikolojik danışma hizmetlerinde yardım alan kişi “danışan” yardımı sunan uzman ise “danışman” olarak isimlendirilmektedir (Yeşilyaprak, 2007: 10). Psikolojik danışma uygulamasında sadece bir danışan ve danışman arasında yapılan görüşme bireysel psikolojik danışma iken birden fazla danışan ile aynı anda yapılan görüşme grupla psikolojik danışmadır. Grupla psikolojik danışma, danışanların kişilerarası ilişkilerinin gelişmesini hedefleyen, grup üyelerinin duygu, düşünce ve tutumlarının üzerinde durulduğu, danışanların davranışsal amaçlar oluşturulması için çalışılan alanda yetişmiş uzman tarafından yürütülen profesyonel ve terapötik yardım sürecini tanımlamaktadır (Voltan Acar, 2003: 5). Psikolojik danışma anlık durumları içermez aksine oturumlar ve görüşmeler halinde

ilerleyen bir süreci kapsar. Bireysel danışmalar genel olarak haftada bir kez 45-50 dakikalık oturumlar şeklinde devam ederken grup danışmaları da haftada bir kez 1,5-2 saatlik oturumlar şeklinde sürmektedir. Bireysel danışmaların kaç oturum süreceği genellikle danışanın sorunun niteliğine ve danışanın ihtiyacına göre belirlenirken grupla danışmalar genellikle 10-12 oturum olarak planlanmaktadır (Kuzgun, 2013: 100; Güven, 2020: 76).

Okullarda psikolojik danışma hizmetlerinin yanında özellikle son yıllarda psikoeğitim uygulamalarına yer verilmeye başlanmıştır. Psikolojik danışma hizmetleri sorun çözmeye odaklanırken psikoeğitim uygulamaları daha çok önleyici ve geliştirici çalışmaları içermektedir. Koruyucu PDR anlayışı ile çok sayıda öğrencinin sorunları daha da çözümsüz hale gelmeden onlara ulaşabilmek amaçlanmaktadır. Bu yüzden okullarımızdaki öğretmenlere, öğrencilere, velilere, idarecilere kısacası tüm eğitim paydaşlarına yönelik psikoeğitim çalışmalarına yer verilmelidir (Ersever, 1992; Güven, 2020: 77).

#### *2.6.1.2. Oryantasyon Hizmetleri*

Alıştırma, uyum sağlama konusunda sunulan oryantasyon hizmetleri ile okulu, okulun imkanlarını, öğrencinin içinde bulunduğu çevreyi tanıması amaçlanmaktadır (Kepçeoğlu, 1999: 85). Oryantasyon, genel olarak öğretim yılının başında ve okula yeni başlayan, başka bir okula nakil giden-gelen öğrenciler için yapılan hizmettir. Okulun ve çevresinin tanıtılması, öğrencilerin okula alışması ve uyum sağlamaları için yapılan çalışmaları içermektedir (Güven, 2020: 78-79). Oryantasyon çalışmalarının yürütülmesi için öncesinde planlı bir hazırlık süreci olmalı, okuldaki tüm paydaşlar bu süreçte yer almalıdır (Yeşilyaprak, 2007: 15).

Kepçeoğlu (1999: 85-87) oryantasyon hizmetleri için yapılabilecek çalışma ve uygulamaları şu şekilde ifade etmiştir: Okulun tarihçesinin tanıtılması, okulun olanakları hakkında bilgilendirme, okulun bulunduğu yakın çevre hakkında bilgi verme, okulun eğitim programı ile ders dışı etkinlikler hakkında bilgi verme, okul kuralları hakkında bilgilendirme ve öğrenci kişilik hizmetleri ile PDR hizmetleri hakkında bilgi verme.

#### *2.6.1.3. Bireyi Tanıma Hizmetleri*

Öğrencilerin fiziksel, kişisel, sosyal ve duygusal gibi birçok yönden tanınması onlara sunulacak PDR hizmetlerinin etkililiğine katkı sağlayacaktır. Bireylerin tanınmasındaki asıl amaç onların kendilerini tanımalarını sağlamak ilgi, yetenek, değerlerini fark

etmelerine, güçlü-zayıf yönlerini görmelerine, amaç ve beklenti oluşturmalarına katkı sunmaktır. Öğrencileri tanımak için test ve test dışı tekniklerden yararlanılmaktadır. Yetenek, başarı, ilgi ve kişilik testleri test tekniklerine; anket, görüşme, gözlem, sosyometri ise test dışı tekniklere örnek olarak verilebilir (Güven, 2020: 80-81).

#### *2.6.1.4. Bilgi Toplama ve Bilgilendirme Hizmetleri*

Bu hizmet alanı ile öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri her türlü bilginin toplanması ve bu bilgilerin paylaşılması amaçlanmaktadır. Bu bilgileri okul içi eğitimlerin, etkinliklerin, uygulama ve programlar olduğu gibi okul dışı çalışmaların yer aldığı bilgiler oluşturmaktadır. Okul içi ve okul dışından toplanan bu bilgiler genel olarak mesleki, eğitsel ve kişisel bilgiler olmak üzere gruplandırılabilir (Kepçeoğlu, 1999: 88). Eğitsel bilgiler, öğrencinin öğrenim hayatında ihtiyaç duyacağı her türlü eğitsel etkinlik, okul kuralları, program ve dersler, yararlanabileceği eğitsel olanaklar, verimli çalışma, başarılı olma yolları ve üst öğrenim kurumları ile ilgili bilgileri içermektedir. Mesleki bilgiler, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini tanımları bunlara uygun mesleklere yönelebilmeleri için sunulan meslekleri tanıtıcı bilgilerdir. Kişisel bilgiler ise öğrencilerin uyum ve kişisel gelişimlerini destekleyen bedensel, zihinsel, psikososyal ve kişiler arası ilişkilerle ilgili olan bilgilerdir. Öğrenci bilgilendirilmesi için seminer, bireyle-grupla danışmalar, bireyle-grupla rehberlik, pano, okul gazetesi, haber bülteni gibi kanallar kullanılabilir (Güven, 2020: 81-83).

#### *2.6.1.5. Yönelme ve Yerleştirme Hizmetleri*

Bu hizmet alanı ile bireyi tanıma, bilgi toplama ve yayma hizmetlerinin devamı olarak öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerlerine yönelik çeşitli okullara, programlara, derslere, etkinliklere, iş ve meslek alanlarına yönelmeleri ve yerleşmeleri için yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Bu hizmet ile amaç öğrencinin kendisini ve çevresindeki olanakları daha iyi tanımasıdır. Yönelme ve yerleştirme hizmetleri yürütülürken çevredeki kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak öğrencilere katkı sağlayacaktır (Güven, 2020: 84-85).

#### *2.6.1.6. İzleme Hizmetleri*

Yönelme ve yerleştirme hizmetlerinin sonucunda öğrencilerin yerleştikleri programlar, etkinlikler, üst öğrenim kurumları, iş ve meslek alanlarındaki çalışmalarının takip edilmesi izleme hizmetlerinin kapsamındadır. İzleme çalışmaları ile hem okulda sunulan diğer hizmet alanlarının etkililiği değerlendirilebilir hem de yapılan çalışmalar ile ilgili geribildirim alınabilir. Mezunların izlenmesi de izleme hizmetleri kapsamındadır. İzleme

hizmetlerinde süreklilik ilkesine dikkat edilmelidir. Böylece bilgi akışının sağlanması kolaylaşır (Güven, 2020: 88-89).

### **2.6.2. PDR’ de Dolaylı Hizmet Alanları**

Bu grupta doğrudan öğrenciye yönelik olmayan fakat öğrenciye sunulan PDR hizmetlerinin etkililiğini ve verimliliğini artıran, PDR hizmetlerini tamamlayıcı okul PDR programı hazırlama, konsültasyon, çevre ile ilişkiler, veli ile rehberlik, araştırma ve değerlendirme gibi dolaylı hizmetlere yer verilmiştir.

#### *2.6.2.1. Okul PDR Programı Hazırlama*

PDR hizmetleri planlı, programlı ve sistematik bir süreci kapsamaktadır. Bu yüzden bu hizmetler belirli bir programa dayalı olarak sunulmaktadır. PDR hizmetleri kurum fark etmeksizin önceden hazırlanan bir plan ve program dahilinde yürütülmektedir. Böylece çalışmalar verimli ve ekonomik bir şekilde yapılmaktadır. PDR programları geliştirilirken kurumun amaçları, ihtiyaçları, beklenti ve özellikleri dikkate alınmaktadır. Bu sebeple okullar için geliştirilmiş programlarda farklılıklara rastlanması çok normaldir (Güven, 2020: 90-91).

Okul PDR programı öğretim yılı başlamadan önce hazırlanmakta ve bir öğretim yılı boyunca yapılacak PDR çalışmalarını göstermektedir. Bu programı hazırlama ve geliştirmede en büyük sorumluluk okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenine düşse bile bu süreçte eğitim paydaşları ile iş birliği esastır. Kuramsal temelini gelişimsel rehberlik anlayışından alan KGRP’ nin çeşitli unsurları ve ayrıntıları mevcuttur (Güven, 2020: 92; Nazlı, 2019; MEB, 2020a; MEB, 2020b).

#### *2.6.2.2. Konsültasyon Hizmetleri*

Müşavirlik-danışma hizmetleri olarak da anılan bu alan ile PDR hizmetleri ve öğrencinin eğitimi, gelişimi, yetiştirilmesi için çalışan öğretmen, yönetici, veliler ile yapılan iş birliği kastedilmektedir. Okullarda PDR hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi için tüm eğitim paydaşlarının eşgüdümlü çalışması önemlidir. Psikolojik danışmanlar konsültasyon ile bu işbirliğinin sağlanmasına özen göstermelidir. Konsültasyon hizmetleri ile öğrencilere uygun zihinsel ve psikolojik sağlık çevresinin sağlanması, sürdürülmesi ve geliştirilmesi desteklenmektedir (Güven, 2020: 92-93).

#### *2.6.2.3. Çevre ile İlişkiler*

Okullar içerisinde bulunduğu çevreden etkilenen ve aynı zamanda bu çevreyi etkileyen kurumlardır. Böylece okulun çevresel özelliklerinin psikolojik danışman, okul yönetimi ve diğer öğretmenler tarafından bilinmesi çevre ile olan ilişkilerin sürdürülmesini kolaylaştırmaktadır (Güven, 2020: 98).

Okulun yakın ya da uzak çevresinde öğrencilerin yararlanabileceği kişi ya da kurumlar olabilirken aynı zamanda risk faktörleri içeren unsurlarda olabilmektedir (Dönmez ve Güven, 2002: 57). Okullarda görevli olan psikolojik danışmanlar, okul yönetimi ile birlikte hareket ederek, çevrede öğrencilerin faydalanabileceği imkan ve fırsatları araştırarak bu konuda öğrencileri bilgilendirerek, okul yönetiminin çevredeki resmi ve özel kuruluşlarla iletişime geçmesini sağlayabilirler. Ayrıca çevre ile ilişkilerde okulun çevreye tanıtılması da önemli bir yere sahiptir. Böylece okul ortak çalışmalara, öğrenci alımına, diğer kurumlarla ihtiyaç duyulan zamanlarda iş birliği yapmaya imkan sağlanacak bir konuma gelebilir (Güven, 2020: 99).

#### *2.6.2.4. Veli ile Rehberlik*

Öğrencinin eğitiminde okula başlamasından, okula uyumuna, derslerden sınavlara kadar tüm alanlarda ev ve okul yaşantısı paralellik içerisinde sürmektedir. Bu yüzden anne babaların tutumları, yaşantıları, bakış açıları öğrencilerin eğitiminde büyük bir dönüm noktasıdır (Tuzcuoğlu, 1995: 35; Güven ve Güven, 2002: 60-61). Velileri eğitim sürecine katılımını sağlamak, okuldaki çalışmalar hakkında bilgilendirmek ve ihtiyaç duydukları konularda rehberlik yapmak onların desteğini almanın önemli yollarıdır. Veliler okula sadece toplantılar ya da bağış için çağrılmadıklarında anne baba rehberliği için onlarla görüşmeler yapıldığında eğitim öğretim sürecine daha istekli katkı sağlayabilirler. Bu yüzden farklı zamanlarda farklı konularda ebeveynler için rehberlik faaliyetleri düzenlenebilir. Bu faaliyetler çocuğa planlı çalışma alışkanlığı ve sorumluluk kazandırma, çocukla iletişim becerileri, çocukların gelişim özellikleri, sosyal duygusal beceriler kazandırma gibi konularda etkinlik, seminer gibi çalışmalar olabilir. Böylece veli öğrencisi için ihtiyaç duyduğu konuda okul temelinde destek kazanmış olur (Güven, 2020: 97-98).

#### *2.6.2.5. Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri*

Okullarda profesyonel olarak yürütülen PDR hizmetlerinde yapılan çalışmaların gerçekçi bir şekilde belirlenmesi ve verimliliğinin değerlendirilebilmesi için araştırma ve

değerlendirme hizmetlerinden faydalanılmaktadır. Öğrencilerin çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarının tespit edilmesi, öğrenci, öğretmen ve velilerin rehberlik servisine yönelik beklenti ve algılarının saptanması, öğrencilerin okula uyum ve öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi, öğrencilerle yürütülen PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi gibi çalışmalar araştırma ve değerlendirme hizmetleri kapsamında gerçekleştirilmektedir (Güven, 2020: 99-101).

## **2.7. PROBLEM ALANLARINA GÖRE PDR HİZMETLERİ**

Okullarda PDR hizmetleri eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal olmak üzere üç problem alanında yürütülmektedir. PDR bütüncül bir hizmet alanıdır. Bir bireyin bu hizmet alanlarının tümü ile ilgili ihtiyacı olabilir. Bu sınıflama sorun alanlarını tanımlamak için oluşturulmuştur (Tan, 2000: 50; Yeşilyaprak, 2007: 116; Kuzgun, 2013: 23-25). Bu problem alanları aşağıda açıklanmıştır.

### **2.7.1. Eğitsel Rehberlik**

Okullarda daha çok eğitsel ağırlıklı rehberlik çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar ile öğrencilerin öğrenme kazanımlarını daha etkin kılmak ve öğrencilere eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükler konusunda destek olmak hedeflenmektedir. Eğitsel rehberlik çalışmalarına etkili ve verimli ders çalışma stratejileri, zaman yönetimi, serbest zamanı değerlendirme, öğrenme stratejileri, üst öğrenim kurumları hakkında bilgilendirme, okul içi alanlar ve seçmeleri derslere yönlendirme, başarılı olma yolları örnek olarak verilebilir (Yeşilyaprak, 2007: 116; Tan, 2000: 51; Bakırcıoğlu, 2005: 66; Kepçeoğlu, 1999: 90; Dilekmen, 2021: 41; Koruklu, 2019: 120). Eğitsel rehberliğin temelini öğrencinin öğrenmenin yollarını öğrenmesi oluşturmaktadır.

### **2.7.2. Mesleki Rehberlik**

Hayatımızı idame etmek için genç yetişkinlik döneminden başlayıp yaşamın büyük kısmında yer alan mesleki aktiviteler bizlerin yaşamdan doyum alıp almayacağımızı etkileyecek önemli bir değişkendir. Mesleki yönelim, mesleki karar ve meslek seçimleri öğrencilerin okullarda karşılaştıkları durumlardır. Bu durumlar bazen belirsiz bir hal alabilmektedir. Mesleki yönelim, mesleki kararlar alma ve mesleklerle ilgili seçim yapma süreçleri bireylerin kendilerini tanımaları, ilgi, yetenek, becerilerini fark etmeleri, meslekleri tanımaları ve kendi özellikleri ile mesleklerin özelliklerini karşılaştırarak

sağlıklı kararlar vermelerinin desteklenmesi şeklinde işlemektedir (Dinç Yurtal, 2020: 44; Yeşilyaprak, 2007: 190; Dilekmen, 2021: 42). Öğrencilerin farklı meslekleri keşfetmeleri, kendi özellikleri ile uyumlu meslekleri seçmeleri, seçilen mesleğe hazırlanma ve mesleki yönden gelişim için yapılan çalışmalar mesleki rehberliğin kapsamındadır (Dilekmen, 2021: 42; Çoban, 2019: 170). Mesleki rehberlik ile çalışmalara öğrencilerin ilgi, yetenek ve değer gibi kavramları belirlemek için test ve test dışı teknikler kullanma, meslekler ve mesleklerin gerektirdiği nitelikler ve meslek seçme süreci ile ilgili seminer, etkinlik, pano ve yöneltme-yerleştirme aktiviteleri örnek olarak verilebilir (Kuzgun, 2006: 23-25; Bakırcıoğlu, 2005: 69). Mesleki rehberliğin temelini mesleki ve iş anlamında çalışmayı öğrenme oluşturmaktadır.

### **2.7.3. Kişisel-Sosyal Rehberlik**

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinden, sosyal ilişkilerinden ve davranışlarından meydana gelen problemlerine yönelik olarak kişisel-sosyal rehberlik hizmetlerinden yararlanılır. Kişisel-sosyal rehberlik çalışmaları ile bireylerin kişisel ve sosyal gelişimine yönelik olan ihtiyaçlarının karşılanması ve bu konularda destek sunulması hedeflenmektedir. Okullarda sağlanan kişisel rehberlik ile bireylerin kendilerini psiko-sosyal gerçeklik temelinde anlamaları ve kabul etmeleri, çevrelerini gerçekçi bir şekilde tanıyarak uyum sağlayabilmeleri ve sosyal ilişkilerinde dengeli olabilmeleri, kendi yetenek, olanak ve duygularını anlamlandırarak buna göre davranmalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Dinç Yurtal, 2020: 44-45). Okul ortamında daha çok düşük özsaygı, özgüven, utangaçlık, stresle başa çıkma, ergenlik dönemi problemleri, arkadaşlık ilişkileri ve karşı cinsle ilişkiler, dışlanma, ailevi konular, sosyal beceriler geliştirme gibi alanlarda kişisel rehberlik çalışmaları yapılmaktadır (Tan, 2000: 59-60; Yeşilyaprak, 2007: 68; Taylı, 2019: 200-205). Kişisel sosyal rehberlik ile bireylerin yaşamayı öğrenmesi yani yaşamda ihtiyaçları ile gelişim görevlerini çevre ile paralel olarak sürdürebilmeyi öğrenmesi hedeflenmektedir.

## **2.8. GELİŞİM ALANLARINA GÖRE PDR HİZMETLERİ**

Okullarda PDR hizmetleri akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyici ve kolaylaştırıcı şekilde sunulmaktadır. Okul PDR programları öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri, gereksinimleri, gelişim görevleri ve karşılaşılma ihtimali olanlar sorunlar temel alınarak oluşturulmaktadır. Bu programlar ile öğrencilerin mevcut güçlü yönleri ile

potansiyellerinin gelişmesine ve belirli yeterlikler kazanmalarına odaklanılmaktadır (Aktaran: Apaydın, 2020: 82). Dolayısıyla öğrencilerin gelişim alanlarındaki ihtiyaçlarını belirlemek ve bütüncül olarak bu alanlardaki gelişimi desteklemek adına MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2020a) üç gelişim alanında sunulan PDR hizmetleri aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

Sosyal duygusal gelişim alanı, toplumsal çevre ve duyguları anlamlandırmaya yönelik bir alandır. Bireyin kendini tanıması, kabul etmesi ve geliştirmesi, başkalarını anlaması ve kabul etmesi, duygularını anlaması ve yönetebilmesi, kişiler arası ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilecek tutum ve davranışlar kazanması, hedefler oluşturabilmesi ve bu hedeflere ulaşmak için gayret etmesi, aile ve toplumsal değerler ile doğaya karşı duyarlılık kazanması ve kişisel güvenliğini sağlamasını içermektedir.

Akademik gelişim alanı, öğrenme ve başarının içselleştirilmesi süreçlerinde gerekli olan unsurları içeren bir alan olmakla birlikte bireylerin okula ve çevresine uyum sağlaması, okula ait olma duygusu geliştirmesi, okul ve sınıf kurallarını içselleştirmesi, akademik çalışmalarda süreklilik, kararlılık ve gayret göstermesi, çalışmalarına değer verme ve hayat boyu öğrenmeye karşı sorumlulukla birlikte akademik anlayış geliştirme, akademik gelişim ve başarısı için bireylerin kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumları içermektedir.

Kariyer gelişim alanı ise meslek ve çalışma hayatına yönelik kazanılması gereken faktörlere yöneliktir. Bununla birlikte bireyin mesleki seçenekleri fark etmesi için kendi yetenek, ilgi, değer ve kişilik özelliklerini tanıması, meslekler için gereken nitelikler ile kişisel özellikleri arasında ilişki kurması, kariyer farkındalığı için meslekler ve gerektirdiği şartlar konusunda araştırma yapması, kariyer gelişimi için eğitim ve iş hayatı arasında ilişki kurarak yaşam boyu öğrenmenin önemini anlamasını kapsamaktadır.

## **2.9. ÖĞRETİM KADEMELERİNE GÖRE PDR HİZMETLERİ**

Gelişimsel rehberlik anlayışında rehberlik uygulamalarında gelişim dönemi özellikleri ve öğretim basamakları dikkate alınmaktadır. Her eğitim kademesinde bulunan bireylerin problemleri ve rehberlik ihtiyaçları farklıdır (Dinç Yurtal, 2020: 41). Farklı öğretim basamaklarındaki okullar amaçları, işlevi, işleyişi, yapısı, öğrencilerin gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve sorunları açısından farklılık göstermektedir. PDR hizmetlerinde uygulanan programlar, kullanılan yöntem ve teknikler, etkinlikler, müdahale şekilleri ve

yoğunluğu öğretim kademelerine göre değişiklik gösterse de PDR hizmetlerinin amaç ve ilkeleri öğretim kademelerine göre değişmemektedir (Dinç Yurtal, 2020: 41; MEB, 2020a; Dilekmen, 2021: 35). PDR hizmetleri bireylerin akademik, sosyal-duygusal ve kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim kademelerinde ve hayat boyu öğrenme kurumlarında yürütülmektedir (MEB, 2020a). Eğitsel rehberliğe ilköğretim kademesinde, mesleki rehberliğe ortaöğretimde, kişisel-sosyal rehberliğe ise daha çok yükseköğretimde ağırlık verilmektedir (Bakırcıoğlu, 2005: 260-265).

Okul öncesi dönemde sunulan PDR hizmetleri ile çocukların her yönü ile sağlıklı gelişebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla kişisel rehberlik açısından öncelikle çocuğun kendini tanıması, özgüven geliştirmesi, sınırlarını keşfetmesi ve sosyalleşmesi beklenmektedir. Eğitsel rehberlik açısından çocuğun okula uyum sağlaması, okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesi beklenirken mesleki rehberlik açısından ise mesleklerle tanışma, yetenek ve ilgi alanları hakkında bilinçlenmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2020a; Dilekmen, 2021: 35-38).

İlkokul kademesinde sunulan PDR hizmetleri ile öğrencinin okula uyum sağlaması, sorumluluk alması, eğitim ortamlarına ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesinin yanı sıra öğrenmeyi öğrenme ve öğrendiklerini yaşama transfer etmeye yönelik bilişsel beceriler kazanması, özgüven geliştirmesi, kendini tanıması, duyguları tanıma ve ifade etme, arkadaş edinme, problem çözme gibi becerileri kazanması amaçlanmaktadır (MEB, 2020a). Bu dönem öğrencilerin zihinsel anlamda yetersizlik, öğrenme güçlüğü, üstün yetenekli olma gibi özelliklerinin saptandığı dönemdir. Bu özel durumlar için sınıf öğretmeni ve psikolojik danışmanın iş birliği içerisinde çalışması önemlidir (Ümmet, 2022: 53). İlkokulda mesleki rehberlik hizmetleri meslekleri daha ayrıntılı şekilde tanıma ile devam etmektedir (Kuzgun, 2006: 40).

Ortaöğretim kademesinde sunulan PDR hizmetleri ile öğrencinin bireysel özelliklerini keşfederek sağlıklı bir kimlik oluşturmaları, ergenlik dönemindeki değişimlere uyum sağlamaları, sağlıklı ve dengeli sosyal ilişkiler kurmaları, değerlerini fark ederek kendi değerleri ile toplumsal değerleri ilişkilendirebilmesi, verimli, sistemli ve planlı çalışma alışkanlığı kazanması, kariyer hedefleri doğrultusunda üst öğrenim, meslek ve iş alanlarına yönelmesi hedeflenmektedir (MEB, 2020a; Ümmet, 2022: 54-55). Bu dönem yükseköğretime hazırlık aynı zamanda iş ve meslek alanlarına yönelik seçimleri kapsadığı için başarıyı destekleyici eğitsel rehberlik çalışmalarının yanında mesleki

rehberlik çalışmalarına da ağırlık verilmeli ve öğrencilerle ilgili olan paydaşlarla işbirliği sağlanmalıdır (Kuzgun, 2006: 45; Yeşilyaprak, 2007: 59-62).

Yükseköğretim kademesinde sunulan PDR hizmetleri ile bireylerin karar verme, kararlarının sorumluluğunu üstlenme, kişilik bütünlüğü, sağlıklı ve dengeli bir kimlik kazanma, seçilen mesleğe hazırlanma, meslekle ilgili imkânlar ve çalışma koşulları, kişisel ve toplumsal değerler oluşturma gibi konularda destek sunulması amaçlanmaktadır (Dilekmen, 2021: 40-41; Ümmet, 2022: 55).

Hayat boyu öğrenme kurumlarında yürütülen PDR hizmetleri ile bireyin iş hayatına hazırlanması, meslek edinmeden önce eğitimlerini alması, yeni bir meslek edinmesi, transfer edilebilir iş ve yaşam becerileri kazanması amaçlanmaktadır (MEB, 2020a).

### **2.9.1. Ortaokul Kademesinde PDR hizmetleri;**

4 yıl süren ve ortalama 11-14 yaşlarını kapsayan çocukluktan ergenliğe geçiş dönemi olan bu yıllarda önemli değişimler yaşanmaktadır (Yıldırım, 2015: 230). Bu değişimlerin getirdiği zorluklar PDR hizmetleri ile desteklenmelidir. Özellikle 7. ve 8. Sınıftaki öğrenciler ergenliğe yönelik değişimler yaşamakta ve bu değişimlere uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu sınıf düzeylerinde ergenliğe yönelik grup rehberliği etkinlikleri ve önleyici rehberlik çalışmaları ile bireylerin bu dönemi sağlıklı olarak geçirmeleri desteklenmelidir. Ergenliğe giriş ile birlikte riskli davranışlar, bağımlılıklar ve sosyal ilişkiler konularında önleyici, iyileştirici rehberlik konularında hizmetler etkili bir şekilde sunulmalıdır (Ümmet, 2022: 54).

Ortaokul kademesinde PDR hizmetleri ile öğrencilerin arkadaşlık kurma ve sürdürme, sorumluluk alma, karar verme, çatışma çözme gibi yaşam becerilerinin yanında içinde bulunduğu gelişimin dönemi değişimlerine ayak uydurmaları, planlı ve verimli çalışma alışkanlıkları geliştirerek kendine uygun öğrenme yöntemleri belirlemeleri, ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini fark ederek kariyer hedefleri oluşturmaları ve bu hedefler doğrultusunda üst öğrenim kurumlarına yönelmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2020a).

Ortaokul kademesinde öğrencilere girecekleri merkezi lise sınavlarına yönelik olarak da PDR hizmeti sunulmaktadır. Hem ergenliğin getirdiği değişimler hem de sınavın getirdiği çalışma temposu, sınav kaygısı, zaman yönetimi konuları ile baş başa kalan birey eğitsel sorunlar yaşayabilmektedir. Bu konular için bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri ile öğrencilere destek verilebilir (Topçu Kabasakal, 2019: 100). Mesleki rehberlik anlamında da bu kademedeki bireylerin kendilerini tanımaları, meslekleri tanımaları ve bu ikiliyi

uygun bir şekilde eşleştirebilmeyi sağlamak adına çalışmalar yapılabilir (Kuzgun, 2006: 42).

Ortaokul kademesinde okul PDR servisi tarafından öğrencilere değişimlerle başa çıkma, kişilerarası ilişkiler kurma, eğitsel ve mesleki seçenekleri araştırarak kararlar alma, akran baskısı ile başa çıkma, akran ve aile tarafından kabul görme, kendini tanıma ve anlama, başarı ve başarısızlığa uyum sağlama, problem çözme ve karar alma ile sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler geliştirme konularında eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik hizmeti sunulurken bireylerin gelişimleri desteklenmelidir (Aktaran: Topçu Kabasakal, 2019: 101).

## **2.10. EĞİTİM PROGRAMLARI İÇİNDE REHBERLİK PROGRAMLARININ YERİ**

Okullarda eğitimin sistemli, planlı ve kontrollü bir süreç olarak sunulmasını sağlayan etken eğitim programlarıdır. Eğitim programı Demirel (2020: 4) tarafından öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler vasıtasıyla gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanırken Ertürk (1994: 95), eğitim programını geçerli olan öğrenme yaşantılarının düzeni olarak tanımlamaktadır. Eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları basamaklarını kapsamakta ve bireye okul içinde ya da okul dışında planlı etkinliklerle sunulan öğrenme durumlarını içermektedir (Varış, 1994: 18). Caswell ve Campbell (1935), eğitim programı ile sadece öğretilmesi gereken konuların listesini değil öğretmenlerin rehberliği ile öğrencilere kazandırılacak tüm yaşantıları tanımlamaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis ise programı bireylere öğrenme yaşantıları kazandırmak için oluşturulan plan olarak açıklamaktadır. Taba da benzer şekilde eğitim programının bir öğrenme planı olduğunu ifade ederek tanımını program öğelerini sıralayarak yapmaktadır. Taba eğitim programının ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın programın hedefler, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve hedeflerin değerlendirilmesi öğelerini içerdiğini belirtir. Ronald C. Doll ise eğitim programını hem süreç hem de içerik olarak tanımlayarak okulun kontrolünde öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni olarak ele almıştır (Aktaran: Demirel, 2020: 2). Belirlenen eğitim amaçları dâhilinde bireye kazandırılacak öğrenme ürünlerini içeren eğitim programlarının düzenlenmesi ve uygulanabilmesi için etkili bir program geliştirme sürecine ihtiyaç vardır. Program geliştirme eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütününe kapsamaktadır (Yakar, 2016: 2; Demirel, 2020: 5). Tyler (2013: 270-288) da program

geliştirmenin eğitsel bir amaca ulaşmak için yapılan sistemli çalışmalar bütünü olduğunu ve bu çalışmaların bireylerin oluşturdukları dinamikler ile içinde bulundukları toplumu etkili bir şekilde düzenlemek için yapıldığını ifade etmektedir.

Eğitim kurumlarında okul içi ve okul dışı yaşantıları kapsayan her türlü faaliyet içerisinde öğrenci kişilik hizmetleri de yer almaktadır. Böylece eğitim programlarının faaliyete koyulduğu öğretim programlarında PDR hizmetlerinde de istenen hedefe yönelik olarak sistemli bir program tasarlama ve geliştirme süreci olmalıdır. Temelde bireyi merkeze alan bir eğitim sistemi içerisinde eğitim ve öğretim programları geliştirilirken bireylerin gelişim dönemi özellikleri, duygu, düşünce ve davranışları, akademik, mesleki ve sosyal olarak gelişimlerinin baz alındığı PDR programlarının önemi yadsınamaz. Aynı zamanda PDR uzmanları program tasarlayan ve geliştirenlere öğrencilerin genel ve özel yetenek alanları, ilgi, ihtiyaç ve beklentileri yanında eğitim hedefleri, başarı durumları, sorunları ile ilgili de bilgi sağladığı için bir aracı rolü üstlenirler. Program geliştirme uzmanları da sunulan bu faktörler karşısında esnek, bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alan programlar hazırlayarak PDR hizmetlerine katkıda bulunurlar.

Eğitim-öğretim süresince öğretmenlere destek sağlayan rehberlik programları, eğitim programlarını tamamlayıcı ve destekler nitelikte hazırlanmalıdır. Eğitim programları ve rehberlik programları eğitim kurumlarında bir bütün olarak ele alınmalıdır (Turgut, 2005).

## **2.11. OKUL PDR PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİ**

Meslek örgütleri ve alan uzmanlarının KGRP' nin özellikleri ile ilgili görüşleri mevcuttur. American School Counselor Association (ASCA-Amerikan Okul Danışmanları Örgütü) göre KGRP öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesine, bireylerin sorumluluk sahibi ve üretici bireyler olarak yetişmelerini sağlamak için yapılan rehberlik çalışmalarına ve yapılandırılmış grup yaşantılarına odaklanmaktadır (ASCA, 2008; Aktaran: Nazlı, 2020: 67).

Tarihsel süreç içerisinde okullarda öğrencilere sunulan PDR hizmetleri geleneksel ve gelişimsel yaklaşım olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Geleneksel anlayışta yürütülen psikolojik danışma hizmetleri servisler, süreç ve görevler modeli olarak değerlendirilebilir. Servisler modelinde PDR bir hizmetler topluluğu olarak düşünülmektedir. Bu hizmetlere bireyi tanıma, psikolojik danışma, bilgi verme, sevk,

yerleştirme ve izleme örnek verilebilir. Süreç modelinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde daha çok terapötik ve klinik bir yaklaşımdan bahsedilmektedir. Görevler modelinde ise psikolojik danışmanlar PDR hizmetleri içerisinde kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmektedir. Geleneksel anlayışla sunulan bu modellerde daha çok psikolojik danışmanların pozisyonlarına ve eğitim programının içeriğine odaklanıldığı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve gelişimsel özellikleri yönden dikkate alınmadığı görülmektedir. Geleneksel psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine tepki olarak bireylerin bir bütün olarak ele alındığı gelişimsel anlayışı temel alan “Kapsamlı-Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli” ortaya çıkmıştır. Bu modelde anaokulundan üniversite sonuna kadar kapsamlı ve sistematik bir planlama içeren bir süreç mevcuttur (Aktaran: Yavuzer ve Salı, 2019: 235-236).

Gelişimsel rehberlik modelini temel alan okul PDR hizmetleri çalışmalarını bir plan ve program dâhilinde sistematik olarak sunabilmek için program geliştirmeye ihtiyaç duymuştur. Geliştirilen bu program “Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı” dır. Bu KGRP okul PDR programının adıdır (Aktaran: Nazlı, 2020: 67).

#### **2.11.1. KGRP’ nin Amacı**

KGRP’ nin asıl amacı bireylerin yaşam kariyerlerinin gelişiminin desteklenmesidir. Yaşam kariyeri kavramı bireyin hayatındaki bütün değişimleri kapsamaktadır. Her bireyin kendine özgü bir yaşam şekli vardır. Bu yüzdendir ki yaşam kariyerinin gelişimi bireye hastır. Bireyin içinde yaşadığı çevre, çevrenin getirdiği sorun, problem ve baskılar; bireylerin istek, yetenek, heyecan, kaygı gibi durumlarını içeren yaşam kariyeri ile insan gelişiminin ortak noktaları bulunmaktadır (Gysbers, 1997: 283; Gysbers ve Henderson, 2012: 161-163; Nazlı, 2020: 69).

Myrick (1997)’ e göre KGRP’ nin çeşitli amaçları bulunmaktadır. KGRP’ nin esneklik özelliği sayesinde bu amaçlar okulların yapısına ve öğrencilerin özelliklerine göre değişiklik gösterebilmektedir. KGRP’ nin okul çevresini tanıma, kendisini ve başkalarını tanıma, tutumları ve davranışları anlama, karar verme ve problem çözme becerilerini kazandırma, kariyer farkındalığı ve eğitsel planlama yapma becerileri, okul başarısı becerileri, sorumluluk bilinci ve topluma destek olmak şeklinde amaçları vardır. Bu amaçlar incelendiğinde temel yaşam becerileri ile 21.yüzyıl becerileri ile paralellik gösterdiği görülmektedir. KGRP ile öğrencilerin gelişim alanlarının desteklenmesi ve bilgi, beceri ve yeterlilikler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Nazlı, 2020: 69).

### 2.11.2. KGRP' nin Öğeleri

KGRP okulların misyonunu tamamlayıcı bir programdır. Aynı zamanda eğitim-öğretim ortamında yürütülen hizmetler dikkate alındığı zaman KGRP' nin kendine özgü bir örgütlenme şekli vardır. KGRP içerik, örgütsel yapı ve kaynaklar olmak üzere üç temel öge etrafında şekillenmektedir (Nazlı, 2019: 56). *İçerik* ögesi ile öğrencilere kazandırılacak olan bilgi, beceri ve tutumlar belirlenmektedir. Gelişimsel rehberlik anlayışında program ile öğrencilere neler kazandırılacağına tespit edilmesi önemlidir (Gysbers, 1997: 285; Gysbers ve Henderson, 2012: 161-163; Nazlı, 2019: 56). Öğrencilere kazandırılacak yeterlilikler ülkenin eğitim felsefesi ve politikası, gelişimsel rehberlik modelinin felsefesi ve genel amacı, eğitim kurumunun vizyonu ve misyonu, öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri ve gelişim görevleri dikkate alınarak belirlenmektedir (Nazlı, 2020: 70-71).

Programın *örgütsel yapı* ögesinde rehberlik çalışmalarının okullarda nasıl yapılandırılacağı, hangi etkinliklere yer verileceği ve bunlara ne kadar süre ayrılacağı açıklanmaktadır (Gysbers, 1997: 286; Gysbers ve Henderson, 2012: 161-163; Nazlı, 2019: 56). Örgütsel yapı üç alt ögeden oluşmaktadır. Bunlar yapısal kategori, program kategorisi ve zaman dağılımıdır.

*Yapısal kategori* vizyon ve misyon olarak nitelendirilmektedir. KGRP 'nin ne olduğu, neden gerektiği, hangi ilkeler doğrultusunda yürütüleceği ve bunların okuldaki ilgili kişilere açıklandığı kısım yapısal kategoridir (Nazlı, 2019: 61; Nazlı, 2020: 71).

*Program kategorisinde* KGRP de yer alan müdahaleler gösterilmektedir. Program kategorisinde rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale servisleri ve sistem desteği şeklinde dört program parçası yer almaktadır. Her okul kendi vizyon ve misyonuna, ihtiyaç ve kaynaklarına göre hangi PDR müdahalesinden yararlanacağını programda kategorisinde göstermelidir. *Rehberlik müfredatı* KGRP' nin merkezindedir. Çünkü gelişimsel rehberlik anlayışında okuldaki tüm öğrencilere ulaşma ve gelişimlerini destekleme bu kategoride yer alan etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Rehberlik müfredatı sınıf rehberliği ve okul kapsamlı etkinlikler olarak ikiye ayrılmaktadır. Okuldaki tüm öğrencilere PDR hizmeti sunabilmek için bütün sınıflara haftada bir ders saati sınıf rehberliği yapılmaktadır. Burada her sınıf seviyesine yönelik olarak hazırlanmış yeterlikler, ders yönetimi, konu, kaynaklar ve değerlendirmeden oluşan bir süreç işlemektedir. *Bireysel planlama* kategorisinde öğrencilerin akademik ve kariyer

gelişimlerini destekleyecek, kariyer dosyalarını oluşturmalarını sağlayacak çalışmalar yer alır. Aynı zamanda öğrencilerin kişisel-sosyal gelişimlerinin desteklenmesi içinde bireysel/grupla, öğrencilere/ailelerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda burada bulunmaktadır (Nazlı, 2019: 65; Nazlı, 2020: 71). Gysbers ve Henderson (2006: 162)' a göre bireysel planlamada bireysel değerlendirme, bireysel düşünme, yerleştirme ve izleme stratejileri kullanılmaktadır. *Müdahale servisi* kategorisinde problemi olan ve kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim alanları bu problemlerden etkilenen öğrencileri destekleyecek çalışmalar yer almaktadır (Nazlı, 2019: 66; Nazlı, 2020: 71). Gysbers ve Henderson (2006: 163)' a göre müdahale servislerinde konsültasyon, bireyle ve grupla psikolojik danışma, krize müdahale ve sevk etme gibi çalışmalar yapılmaktadır. *Sistem desteği* kategorisinde diğer üç program parçasının desteklenmesi ve güçlendirilmesi için yapılan çalışmalar yer almaktadır (Nazlı, 2019: 67; Nazlı, 2020: 71). Gysbers ve Henderson (2006: 163)' a göre sistem desteği araştırma ve geliştirme, profesyonel gelişim, okul-toplum ilişkisi, ekip ve çalışma grupları, program yönetimi ve diğer paydaşlarla yürütülen sorumluluklar gibi aktiviteleri içermektedir. *Zaman dağılımında* psikolojik danışmanların okulda geçirdikleri çalışma saatlerinin açıklanan dört program parçasına dağıtılması söz konusudur. Zaman dağılımı belirlenerek psikolojik danışmanların haftalık ve yıllık çalışma planları hazırlanmaktadır. Böylece psikolojik danışmanların zaman yönetimlerine de katkı sağlanmış olur (Nazlı, 2019: 67; Nazlı, 2020: 72).

Üçüncü öge *kaynaklar* ise rehberlik hizmetleri yürütülürken ihtiyaç duyulan insan, maddi ve politik kaynakları ifade etmektedir (Gysbers, 1997: 287; Gysbers ve Henderson, 2012). Politik kaynaklar MEB' nin genel felsefesi ve amacını, gelişimsel rehberlik modelinin genel amaç ve ilkeleri ile eğitim kurumunun misyon ve vizyonunu içermektedir. Maddi kaynaklar KGRP' nin uygulanması için gerekli olan rehberlik servisi, destek odaları, bilgisayar gibi donanım ve mali bütçeyi içerir. İnsan kaynakları ise okul psikolojik danışmanı, okul müdür, sınıf rehber öğretmenleri, akranlar gibi KGRP' nin yürütülmesinden sorumlu olan kişileri kapsamaktadır (nazlı, 2019: 68; Nazlı, 2020: 72).

### **2.11.3. Eğitim Kurumlarında KGRP' nin Tasarım Süreci**

Gysbers ve Henderson (2012)' a göre KGRP' nin üç ana ögesi ve planlama, tasarlama, uygulama, değerlendirme ve geliştirme olmak üzere beş aşamalı bir tasarlama süreci vardır. Nazlı (2019: 80) bu aşamaları Türkiye' de MEB sistemine göre düzenlemiştir.

#### **2.11.3.1. Planlama**

KGRP ilk aşaması planlamadır. Bu aşamada Türkiye'nin okul yöresinin, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenerek rehberlik programının alt yapısı oluşturulmaktadır. MEB' nin belirlediği eğitim felsefesi, eğitim politikası, eğitimin genel amaç ve ilkeleri, MEB 2023 Eğitim vizyonu, okul PDR yönetmeliği gibi temel kriterlerin incelenmesi planlama aşaması için önemlidir. Sonrasında okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğrenci ve veli ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bu süreçte okulların bağlı olduğu Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin (RAM) belirlediği yerel hedefler incelenir. Devamında okulun yapısı, misyonu, vizyonu, öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak okulun özel hedefleri belirlenmektedir (Nazlı, 2019: 81; Nazlı, 2020: 73).

#### **2.11.3.2. Tasarlama**

Bu aşamada planlama aşamasından elde edilenler ışığında KGRP' nin genel taslağı oluşturulmakta programın içeriği, örgütsel yapısı ve kaynakları belirlenmektedir. Programın niteliksel ve niceliksel tasarısı yapılarak okul rehberlik kurulları oluşturulmakta ve burada belirtilen görüş ve değerlendirmeler sonucunda program yazılı hale getirilerek okul yönetiminin onayına sunulmaktadır (Nazlı, 2019: 81; Nazlı, 2020: 73).

#### **2.11.3.3. Uygulama**

Hazırlanan KGRP' nin öğretim yılının başlaması ile işe koşulmasıdır. KGRP' de çeşitli müdahaleler olması ve diğer eğitim paydaşlarının da bu süreçte sorumluluk almasından dolayı koordineli ve iş birliği içerisinde çalışmak PDR hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi açısından önem arz etmektedir (Nazlı, 2019: 81; Nazlı, 2020: 73).

#### **2.11.3.4. Değerlendirme**

KGRP' nin hedefine ulaşıp ulaşamadığı, öğrenci gelişimine ne kadar katkı sağladığı gibi durumların araştırıldığı aşamadır. Değerlendirme ile yapılan çalışmaların öğrencilerin gelişimine olan katkıları ve değerlendirme sonucu elde edilen verilerin KGRP' nin

güncellenmesi, geliştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir. Aynı zamanda değerlendirme hesap verilebilirliği ve kanıtlanabilirliği ortaya koymaktadır. MEB' in 2019-2020 eğitim öğretim yılında başlattığı e- rehberlik modülü ile PDR hizmetleri adına sunulan hizmetler kayıt altına alınmaktadır (Nazlı, 2019: 81; Nazlı, 2020: 73).

#### *2.11.3.5. Geliştirme*

Geliştirme aşaması ile sunulan PDR hizmetlerinin kalitesini artırmak, KGRP' nin eksik yönlerini güçlendirecek revize çalışmaları yapmak, güçlü yönlerini desteklemek ve öğrencilerin gelişimlerini sağlamak hedeflenmektedir. Bu aşamada değerlendirme aşamasından elde edilen veriler ışığında hareket edilir (Nazlı, 2019: 81; Nazlı, 2020: 74).

### **2.11.4. KGRP' de Beş Ana Müdahale**

Öğrencilerin bir bütün olarak kişisel-sosyal, akademik, kariyer gelişimlerinin desteklenmesi ve olası problem durumlarında hangi müdahalelerin kullanılacağına karar verilmesi önemli bir konudur. Bu kısımda KGRP' nin ana müdahalelerine yer verilmiştir.

#### *2.11.4.1. Psikolojik Danışma*

Psikolojik danışma, bireysel ya da gruplar halinde öğrencilerin daha çok kişisel ve gelişimsel sorunları ile başa çıkabilmeleri için psikolojik danışman tarafından sunulan yardımları ifade etmektedir (Nazlı, 2020: 74). Son zamanlarda öğrencilerin akranları ile etkileşime girerek gelişimlerinin desteklendiği psikoeğitim müdahalesi ön plana çıkmaktadır (Nazlı, 2019: 92). Stresle baş etme, kimlik gelişimi, öfke kontrolü, etkili iletişim becerileri kazandırma gibi konular psikoeğitim programlarında ağırlıklı olarak çalışılmaktadır (Nazlı, 2020: 74).

#### *2.11.4.2. Sınıf Rehberliği*

Sınıf rehberliği ile okuldaki tüm öğrencilere ulaşılması hedeflenmektedir. Okuldaki öğrencilerin genel gelişim ihtiyaçları bu müdahale ile karşılanmaya çalışılır. Anasınıfından itibaren haftada bir ders saati planlı ve programlı olarak yürütülen sınıf rehberliği ile öğrencilere kendini tanıma ve anlama, iletişim becerileri, sorumluluk alma, amaç belirleme, kariyer yönetimi gibi yaşam becerileri kazandırılmaya imkan sunulmuştur (Nazlı, 2020: 74-75).

#### *2.11.4.3. Konsültasyon*

Müşavirlik olarak da adlandırılan bu müdahale ile psikolojik danışmanların ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler, kurum ve kuruluş gibi eğitimle ilgili olan paydaşlarla işbirliği yapması ve öğrencilerin gelişimine destek olması söz konusudur. Bu müdahale ile öğrencilerin kişisel sosyal, akademik ve kariyer gelişimlerine destek olacak kişilerin bilgilendirilmesi, eğitilmesi, bu kişilerle birlikte çalışılması yoluyla etkili sonuçlar alınabilir. Müşavirlik kapsamında KGRP’ de ailelere yönelik seminerler, öğretmenlere yönelik eğitimler, eğitimle ilgili kurum-kuruluşlarla yapılan çalışmalara ağırlık verilmektedir (Nazlı, 2020: 75).

#### *2.11.4.4. Koordinasyon*

KGRP’ yi organize etme, yürütme, yönetme ve değerlendirme sürecinde psikolojik danışmanların gösterdiği liderlik koordinasyon müdahalesidir. KGRP’ nin okullarda hayata geçirilmesi sürecinde işbirliği içinde tüm paydaşların görevi vardır ancak okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlar bu süreçte kilit görev üstlenmektedir. KGRP’ nin üç ana ögesinden olan program kategorisinin sistem desteği alt ögesinde yer alan etkinliklerin çoğu koordinasyon müdahalesini içermektedir (Nazlı, 2019: 105; Nazlı, 2020: 75).

#### *2.11.4.5. Akran Yardımcılığı*

Gelişimsel rehberlik modeli okuldaki tüm öğrencilere ulaşarak onlara çeşitli yeterlilikler kazandırmayı hedeflerken öğrencilerin kendilerinden yararlanarak öğrenmelerinin desteklenmesini sağlayabilir. Öğrencilerin yardım becerilerini kullanarak diğer öğrencilere yani akranlarına yardımcı olması akran yardımcılığıdır. Yalnızlık, ergenlik problemleri, davranışsal ve maddesel bağımlılıklar, kültürel çatışma, stres, kronik hastalıklarla mücadele, alışkanlıklar, iş veya arkadaşlık ile ilgili konularda akran yardımcılığı etkili bir müdahale tekniği olarak kullanılabilir (Nazlı, 2020: 76).

### **2.12. SINIF REHBERLİK PROGRAMI**

2006 yılında MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından rehberlik saatlerinde sınıf rehber öğretmenleri uygulayacak şekilde “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı” düzenlenmiş, hazırlanmış ve aynı yıl uygulanmaya başlanmıştır. Bu programın hazırlanmasında, gelişimsel yaklaşımın

uygulamalı yönünü oluşturan KGRP' nin ilkeleri dikkate alınmıştır. Gelişimsel rehberlik yaklaşımı organize edilmiş ve sistemli bir eğitim programı gerektirmektedir. Hazırlanan bu programın bazı gerekçeleri mevcuttur. Gerekçe olarak bu programın öğrencilerin gelişimleri ile ilgili genel ve özel amaçları içermesi, programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini temel alarak eğitimin bireysel boyutu ile öğrenme koşulları üzerinde odaklanması gösterilebilir. 2005–2006 öğretim yılında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonuçları, öğretmen, veli, öğrenciler ve tüm eğitim paydaşlarının bu programla sunulacak rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları olduklarını göstermektedir (MEB, 2006).

Sınıf rehberliği etkinlikleri KGRP' nin en önemli müdahalelerinden biridir. Gelişimsel rehberlik modelinde okuldaki tüm öğrencilere ulaşmak ve onlara çeşitli bilgi, beceri, tutum ve yeterlilikler kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu amacı yerine getirmek için sınıf rehberliği çalışmaları önemli bir rol üstlenmektedir (Nazlı, 2019: 146).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri ve 2023 Eğitim Vizyonu dikkate alınarak sınıf rehberlik programı hazırlanmaktadır. Bu program ile öğrencilere sadece beceri kazandırmak değil aynı zamanda edinilen bilgilerin beceriye, becerilerinde deneyimlere dönüşmesine katkı sağlamak amaçlanmış ve program 2023 Eğitim Vizyonuna paralel olarak düzenlenmiştir. Bu kapsamda program ile bireylerin kendilerini öğrenme yaşantıları yoluyla tanıyabilmeleri, kendisi ve başkalarının duygularını anlayabilmeleri ve ifade edebilmeleri, karakter güçleri geliştirerek kişiler arası iletişim becerileri kazanmaları, çevreye ve topluma uyum sağlayabilmeleri, karar verme ve problem çözme becerileri kazanabilmeleri, ders, dal-alan ve meslekleri kendine uygun seçebilmeleri, akademik ve kariyer planlama konusunda kendilerini geliştirmeleri, hayat boyu öğrenmeyi alışkanlık edinmeleri, çalışma, iyi oluş ve sorumluluk alma bilinci yüksek, kök değerleri gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2020b).

Belirlenen amaçlar incelendiğinde hazırlanarak uygulanacak olan Sınıf Rehberlik Programı'nın her aşamasında öğrencilerimizin yaşayabilecekleri sorunlara yönelik donanımlı hale gelmelerini amaçlayan, gelişimsel, yeterlik ve güç temelli bir yaklaşım benimsenmekte; sadece soruna ve probleme odaklı bir yaklaşımdan kaçınılmaktadır. Bu yüzden programda yer alan kazanım cümleleri olumlu olarak ifade edilmekte ve güçlü yönlerle ağırlık verilerek belirtilmektedir. Sınıf rehberlik programlarında yer alan akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarının amaçları, yeterlikleri ve

kazanımlar belirlenmiştir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir (MEB, 2020b): *Akademik gelişim alanında* okula ve okulun çevresine uyum, akademik anlayış ve sorumluluk bilinci geliştirme ile eğitsel planlama ve başarı yeterlikleri yer almaktadır. Bu alan ve yeterlilikler ile öğrencilerin öğrenim gördükleri okula ve çevreye uyum sağlamalarına yönelik bilgi, beceri ve tutum kazanmaları; akademik çalışmalarında kararlılık, sorumluluk üstlenme, hayat boyu öğrenmeye yönelik akademik anlayış ve bilinç geliştirmeleri ile akademik gelişimlerini destekleyici bilgi, beceri, tutumlar kazanarak uygun yöntem, teknik ve stratejileri amaçlanmaktadır. *Kariyer gelişimi alanında* kariyer farkındalığı, kariyer hazırlığı ve kariyer planlama yeterlikleri yer almaktadır. Bu gelişim alanı ve yeterlikler ile öğrencilerin kariyer gelişim süreçlerinde kariyer bilgilerinden yararlanarak kariyer farkındalığı kazanmaları; eğitsel süreçleri kariyer amaçları ile eşleştirerek kariyer hazırlığı yapmaları ile kariyerlerine karar vererek kariyer planlarını uygulamaları amaçlanmaktadır. *Sosyal duygusal gelişim alanında* benlik farkındalığı, duyguları anlama ve yönetme, kişiler arası beceriler, karar verme ve kişisel güvenliğini sağlama yeterlikleri yer almaktadır. Bu alan ve yeterlikler ile öğrencilerin kendilerini tanımaları, duygularını anlamaları ve yönetebilmeleri ile kişiler arası sağlıklı ilişkiler geliştirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları; karar verme, amaç oluşturma ve amaçlara ulaşmak için gerekli çabayı göstererek önlem almaları ve kişisel güvenlerini sağlayarak yaşam becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Sınıf Rehberlik Programı ile öğrencilerin MEB öğretim programlarında yer alan kök değerlerle birlikte karakter güçlerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Karakter güçlerine ise azim ve kararlılık, öğrenme aşkı, merak, umut ve iyimserlik, nezaket, sosyal zekâ, yaşam coşkusu, cesaret, tedbirlilik, affedicilik, şükran duyma, mizah örnek olarak sunulabilir (MEB, 2020b).

### **2.12.1. Sınıf Rehberlik Programının Özellikleri**

Sınıf rehberlik programı hazırlanırken güncel PDR programı yaklaşımları ve günümüz ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. Bu programda (MEB, 2020b);

-Öğrencilerin bir bütün olarak gelişimleri, güçlü yönleri, yeterlilikleri, problemleri ve kültürel farklılıklarının önemsendiği bir yaklaşım belirlenmiştir. Tek bir model ile çalışmak yerine eklektik ve kapsayıcı olan bir işleyiş mevcuttur.

-Öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik olarak belirlenen kazanım ifadeleri birbirinden farklı olmakla birlikte birbirini destekleyecek şekilde yazılmıştır.

-Gelişim alanlarına göre çeşitli yeterlilik alanları belirlenmiş ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Yeterlilik ve kazanımlar belirlenirken öğrencilerin yaşları, zihinsel, fizyolojik, duygusal ve sosyal özellikleri dikkate alınmıştır.

-Gelişim alanlarında bireylerin özellikle öznel dünyasına da önem verilmiş, duygularını ifade etmeleri ve anlamlandırmalarına destek olunmaya çalışılmıştır.

-Programın geliştirilme sürecinde kazanımlar yazılırken öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin rehberlik ihtiyacını ortaya koyan Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Anketi (RİBA) sonuçları ile çalıştaylar kapsamında öğretmenlere uygulanan ihtiyaç analizi ile elde edilen verilerden yararlanılmaktadır. Aynı zamanda KGRP’ de yer alan “Karakter Güçleri ve Erdemler” ile MEB tarafından açıklanan “Kök Değerler” ve yeni nesil beceriler olarak isimlendirilen “21. Yüzyıl Becerileri” de dikkate alınmaktadır.

-Duyuşsal davranış kazanımı bir süreç olduğu için farklı sınıf seviyelerinde tekrar eden kazanımlara yer verilmiştir.

-Hayat boyu gelişim ve değişim anlayışı ile akademik gelişim alanında öğrencilerin eğitsel olarak başarılı olmalarını sağlayacak öğrenme stilleri ve stratejileri, zaman yönetimi gibi akademik anlayışları kazanmaları, bireysel olarak öğrenmelerinin sorumluluklarını alabilmeleri, okula uyum sağlayabilecek yeterlikler ve akademik çalışmalarında öz düzenleme becerilerini gelişimlerini destekleyecek planlar yapabilmeleri gibi kazanımlara ulaşmaları amaçlanmaktadır.

-Günümüz dijital çağında yaşanan gelişmeler sonucunda mesleklerin de hızlı ve sürekli olarak değiştiği göz önüne alındığında kariyer gelişim alanında, öğrencilerin mesleklerin değişebileceği ve gelişebileceği anlayışından yola çıkarak kendi kariyer planlarını bu anlayışa göre belirleyebilmeleri hedeflenmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin kariyer seçimi sürecinde kendini tanıması, mesleki bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulaması, bireyin gelişiminde çalışma ve üretmenin önemini araştırarak uygun kariyer kararları vermesi önemlidir. Kariyer gelişiminde öğrencilerin içinde bulundukları kariyer gelişim döneminin özellikleri ve kariyer gelişim görevlerinin dikkate alınması gerekmektedir.

-Sosyal duygusal gelişim alanında, öğrencilerin sosyal bir grup içerisinde yaşaması ve bu grup içerisinde başarılı olabilmeleri için neleri bilmeleri ve nasıl davranmaları gerektiğiyle ilgili becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca bilişsel gelişime destek sağlayan duyguları anlama, tanıma, kabul etme, ifade etme ve yönetebilme gibi duyuşsal becerilerin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin benlik farkındalığı kazanma, karar verirken sorumluluğunu üstlenme, kişisel güvenliğini sağlama ve kişilerarası iletişim becerileri gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanması ve kullanabilmesi bu alan için önemlidir.

-Sınıf Rehberlik Programı'nda kariyer planlama, hayat boyu öğrenme, kariyer amaç, beklenti ve hedefleri, liderlik becerileri, çaba gösterme, çalışma anlayışı ve önemi, üretkenlik, öğrenmenin bir parçası olarak hata/başarısızlık, bireysel iyi oluş, okul ve eğitimin önemi, öğrenme etkinlik ve ortamlarına yönelik duygu ve düşünce' temalarına ilk kez yer verilmiştir.

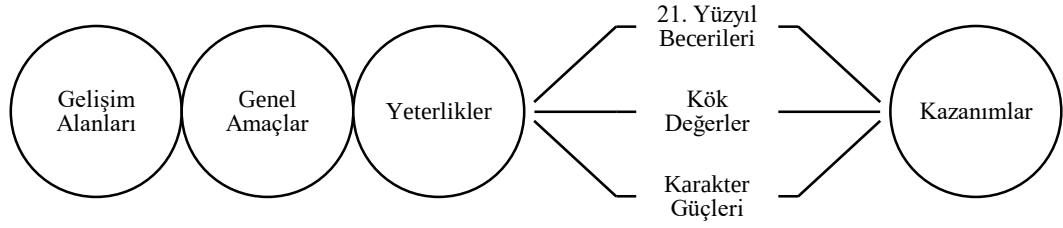
Bu durum bize rehberlik programının günümüz koşullarını dikkate alarak güncellemeler ve geliştirmeler ile çağa ayak uydurarak bireylerin bir bütün olarak gelişimlerinin önemsendiğini göstermektedir.

-Tüm gelişim alanlarında öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaları, kök değerleri kazanmalarına katkı sağlamak ve olumlu kişilik özelliklerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

### **2.12.2. Sınıf Rehberlik Programının Uygulanmasına İlişkin İlkeler**

Sınıf rehberlik programlarının uygulanmasında bilimsellik esastır ve programda öğrenci merkeze alınmaktadır. Bu programda bireysel farklılıklar dikkate alınmakta ve sınıf rehber öğretmenlerinin desteği ile çalışmalar yürütülmektedir. Bazı kazanımlar okul rehber öğretmenlerinin profesyonelliğine ihtiyaç duyduğu için bu kazanımların olduğu etkinlikler uygulanırken sınıf rehber öğretmeni ve okul rehber öğretmenin birlikte çalışması gerekmektedir. Aynı zamanda sınıf rehberlik programları öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler gibi tüm eğitim paydaşlarının iş birliği ile yürütülmektedir. Program uygulanırken kazanımlar haftalara dağıtılmıştır ancak uygulayıcı öğrencilerin, okulun veya bölgenin ihtiyaçlarına göre kazanımların sırasını değiştirebilir (MEB, 2020b).

### 2.12.3. Sınıf Rehberlik Programının Yapısı



**Şekil 2.1. Sınıf rehberlik programının yapısı.**

Şekil 2.1 incelendiğinde sınıf rehberlik programlarının yapısında akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanları kazanımlarında; Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ile temel ilkeleri, karakter güçleri ve erdemler, MEB tarafından açıklanan kök değerler ve yeni nesil beceriler olarak isimlendirilen 21. yüzyıl becerilerinin de dikkate alındığı görülmektedir.

Yeterlikler değerlendirildiğinde yeterlik bir işi yapabilmeyi sağlayan özel bilgi olarak tanımlanmaktadır ve 2005-2006 ilköğretim ve ortaöğretim sınıf rehberliği kılavuzunda yeterlik alanı ve kazanımlardan bahsedilmiştir. Öğretim programlarındaki öğrenme alanları kavramı ile ifade edilen beceriler sınıf rehberlik programlarında yeterlik alanı olarak belirtilmektedir (Nazlı, 2019: 118). Programda gelişim alanları ile ilgili yedi yeterlikten bahsedilmektedir. Bu yeterlik alanları: Okula ve çevreye uyum, eğitsel başarı, kendini kabul, kişiler arası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat, eğitsel ve mesleki gelişimdir (MEB, 2006). Yeterlik alanları için 21.yy becerileri, kök değerler ve karakter güçlerinden de destek alınmaktadır. Şekil 2.1 de belirtilen her ögenin birbiriyle ilişkili olduğu ve kazanımlara temel oluşturduğu görülmektedir.

### 2.13. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bingöl (2019)' un 11.sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi çalışmasında tarama modeli kullanılmıştır ve araştırma 863 ortaöğretim

11. sınıf öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Öğrencilerin demografik değişkenlerine göre rehberlik programına ilişkin görüşleri alt boyutların karşılaştırılması analizlerinde, öğrencilerin daha önce rehberlik ve psikolojik danışmanlık biriminden hizmet alıp almama durumu, lise türü, not ortalaması ile anne ve baba eğitim düzeyi bakımından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ayyıldız (2018)' ın 10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için 573 öğrenci ile tarama modeli kullanarak yaptığı araştırmada öğrencilerin görüşleri cinsiyet, okul türü, yerleşim yeri, anne ve babanın eğitim durumları değişkenleri dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırmada 10. sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına genel olarak ulaştıkları görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 10. sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına ulaşma noktasında okul türü değişkenine göre fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Yerleşim yeri değişkenine göre sadece iki maddede anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre baba eğitim durumu, anne eğitim durumuna göre 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ilişkin öğrenci görüşlerini daha fazla etkilemektedir.

Çivicioğlu (2016)' nun ortaöğretim rehberlik programının etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik nedensel karşılaştırma modelini kullanarak 1301 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin görüşleri cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okulda rehber öğretmen olup olmadığına göre değişip değişmediğini gibi değişkenler dikkate alınarak incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programını kısmen etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrenciler eğitsel ve kişisel rehberlik hizmetlerini erkek öğrencilere göre daha yararlı bulurken, Anadolu Lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine göre, uygulanan rehberlik programını daha yararlı bulmaktadırlar. Sınıf düzeyine göre 9. sınıf öğrencileri uygulanan rehberlik programını diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yararlı bulmaktadırlar. Ayrıca okullarında rehber öğretmen olan öğrenciler rehberlik programına ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Topcu (2014)' nun yaptığı araştırmada, 9. Sınıf rehberlik programının etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyet, okul türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okuldaki rehber öğretmen sayısına göre belirlenmeye çalışılmıştır ve tarama modeli kullanılmıştır. Zonguldak il merkezine bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören

488 lise öğrencisine araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencileri rehberlik programında yer alan eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik hizmetlerini kısmen etkili bulmaktadırlar. Anadolu öğretmen lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine göre, uygulanan rehberlik programını daha yararlı bulmaktadırlar. Ayrıca anne-baba eğitim durumlarına göre de rehberlik programını etkili ve yararlı bulma durumları farklılık göstermektedir. Hizmetlerin yeterlilik düzeyinin yükseltilebilmesi için; okullardaki rehber öğretmen sayısı ile rehberlik etkinliklerine ayrılan sürenin arttırılabileceği, ayrıca idareci ve öğretmenlere ortak bir rehberlik anlayışı kazandıracak hizmet içi eğitimler düzenlenerek, rehberlik programlarından üst düzeyde yararlanabileceği belirtilmiştir.

Karataş ve Baltacı (2013) tarafından ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışmasının kullanıldığı bir araştırma yapılmıştır. 2010-2011 öğretim yılında okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeni olmak üzere toplam 52 katılımcı ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler yüz yüze alınmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni ve öğrencilerin okul rehber öğretmenlerinden farklı olarak, PDR hizmetlerini daha çok sorun çözücü, öğüt verici ve dert ortaklığı olarak tanımladıkları görülmüştür.

Durmuş (2012)' un yapmış olduğu ilköğretim 8. sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi çalışmasında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 38 sınıf rehber öğretmenin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda eğitsel ve mesleki gelişim alanlarında öğrencilerin bazı kazanımlara ulaşamadığı tespit edilmiş, bunun sebepleri araştırılarak çözüm yolları üretilmeye çalışılmıştır.

İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların KGRP' ye ilişkin görüşlerinin cinsiyet, meslekte çalışma süresi, bulundukları okulda çalışma süresi, okuldaki öğrenci sayısı ve sınıftaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bal Bardakçı (2011) tarafından Osmaniye' de yapılan araştırmaya psikolojik danışman, sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmeni olmak üzere 332 kişi katılmıştır. Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarda araştırmacı tarafından geliştirilen

anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar etkinliklerin öğrencilere daha çok kişisel sosyal alanda fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanların çoğu öğretmenlere rehberlik etkinlikleri konusunda bilgi verdiklerini, görüşme yaptıklarını, sınıftaki sorunları çözme konusunda öğretmenlerle işbirliği yaptıklarını dile getirmişlerdir. Her üç grup da rehberlik saatlerinin artırılması gerektiği belirtmiştir. Psikolojik danışmanlar daha çok öğrencilere yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında psikolojik danışmanlar programı uygularken yönetici ve öğretmenlerin rehberliği önemsemediğini, işbirliği kurmadıklarını ve okul personeli ile ilgili sıkıntılarını dile getirmişlerdir.

Berber (2010) tarafından ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 10.sınıf, sınıf rehberlik programı uygulamalarının değerlendirilmesi için 2009-2010 Eğitim-öğretim yılında Kayseri iline bağlı ilçelerdeki resmi ortaöğretim kurumlarında betimsel tarama yöntemi kullanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ile bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 163 10.sınıf rehber öğretmeni ve 40 okul rehber öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirilirken araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri, cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türleri ve rehber öğretmenlik durumları esas alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre onuncu sınıf rehberlik programı amaç ve kazanımları öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte, açık anlaşılır biçimde hazırlanmış olmasına rağmen uygulamaya aşamasında zorluk yaşandığı görülmektedir. Bu zorlukların nedeni olarak rehberlik programındaki etkinliklere ayrılan sürenin yetersizliği, sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin yetersizliği, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet, okul türü, rehber öğretmenlik durumu esas alındığında anlamlı bir farklılık bulunmazken, öğretmenlerin kıdemleri esas alındığında programın ölçme-değerlendirme alanında fark olduğu tespit edilmiştir.

Eşen (2009)' un ortaöğretim 10. sınıflar rehberlik programının sınıf öğretmenleri için ne ölçüde amacına hizmet ettiğinin, rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi için nitel araştırma modellerinden homojen örnekleme ile 2005-2006 eğitim/öğretim yılında Karaman ilinde MEB' ye bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlarla bir araştırma yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmelerde rehber öğretmenlerin 10. sınıf

rehberlik programında olması gereken temel amaçlar, bölümler, etkinlikler, programın güçlü ve zayıf yanları, programın işlevselliği ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre rehber öğretmenler rehberlik programının mesleki rehberlik, ilgi ve yetenek farkındalığı, ergenlik çağı sorunları, kişilik gelişimi ve problem çözme becerisi konularında işlemesi gerektiğini düşünmektedir. Rehber öğretmenlere göre, programın güçlü yanları, bölümlerin amaca ve ihtiyaca uygun hazırlanmış ve öğrenci merkezli olmasıdır ile programın bir düzen içerisinde yürütülmesidir. Programın zayıf yanlarının ise, zaman alıcı, uygulayıcılarının az olması ve meslekleri inceleme bölümü ile serbest zaman kullanımı bölümlerindeki etkinliklerin yetersiz olmasıdır. Ayrıca programın uygulanırken bazı maddi kaynaklara ihtiyaç duyulması da zayıf yanlarından biridir. Rehber öğretmenler, 10. sınıf rehberlik programının işlevselliğinin artırılması için sınıf öğretmenleri ile uygulamalarda işbirliği yapmanın, programın güncelleştirilmesi, bölümlerin gözden geçirilmesi ve faydasına inanılmasının gerekliliğini görüş olarak belirtmişlerdir.

Yüksel-Şahin (2008) tarafından ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi için 235 ortaöğretim öğrencisi üzerinde betimsel yöntemle yapılan araştırmada “Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği” ve “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde yüzdelik hesaplamalar, MANOVA ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenciler PDR hizmetlerini en çok verilen hizmetten en az verilen hizmete doğru sırasıyla konsültasyon, yöneltme-yerleştirme, izleme, çevre ve veli ile ilişkiler, oryantasyon, araştırma ve değerlendirme, bilgi toplama ve yayma, bireyi tanıma ve psikolojik danışma hizmeti olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyete ve akademik başarıya göre PDR hizmetlerini değerlendirme puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin PDR hizmetlerini tanıtmalarının, okul psikolojik danışmanının tanınmasının ve okul psikolojik danışmanının okullarda mutlaka bulunması gerektiğini düşünmenin PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre PDR hizmetlerin yaklaşık olarak %56 düzeyinde yapıldığı görülmüştür.

Rehberlik hizmetlerine ilişkin ülkemizde yapılan araştırmalar (Bingöl, 2019; Ayyıldız, 2018; Çivicioğlu, 2016; Topcu, 2014; Karataş ve Baltacı, 2013; Durmuş, 2012; Bal Bardakçı, 2011; Berber, 2010; Eşen, 2009; Yüksel-Şahin, 2008) incelendiğinde farklı eğitim kademelerinde hizmet sağlanan PDR hizmetleri ve PDR programlarının öğrenci,

öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlerin görüşlerine göre çeşitli değişkenler temel alınarak değerlendirildiği görülmektedir. Aynı zamanda rehberlik programı kazanımlarına ilişkin değerlendirme ve incelemelerin genellikle öğretmen görüşlerine göre ve ortaöğretim düzeyinde yapıldığı söylenebilir. Ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışma alanına yönelik olarak yapılan araştırmalarda bir süreklilik söz konusudur. 2020’den bu yana uygulanan rehberlik programı ile ilgili yeniliklerin yer aldığı çalışmalar literatürde daha azdır. Araştırmacı tarafından özellikle yeni uygulamalar ve KGRP’ yi temel alan sınıf rehberlik programının incelenmesinin bu sebeplerden dolayı alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Temelde program değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmış olsa da özelde ortaokul 8.sınıf rehberlik programının değerlendirilmesinin güncelleme ve geliştirmeye destek olması hedeflenmektedir.

### **2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Modo, Sanni ve Mogbo (2013) tarafından ortaöğretim kurumlarında akademik performansı artırmada Rehberlik ve Danışmanlık hizmetlerinin rolünün incelendiği bir araştırma yapılmıştır. Nijerya’ nın Akwa Ibom Eyaletindeki devlet ortaokullarındaki 252 öğrenciden oluşan bir örneklem grubuna araştırmacılar tarafından tasarlanan ölçekler uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre rehberlik hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları için her okulda en az bir psikolojik danışman olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere okul içinde ve dışında sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sayesinde kişisel ve sosyal problemler erken saptandığından bu durum onların akademik performanslarının yükseltilmesini sağlamaktadır.

Kok, Low, Lee ve Cheah (2012) tarafından yapılan araştırma ile Malezya’nın Perak eyaletindeki ortaöğretim kurumlarında sunulan danışmanlık hizmetinin rolü ve iş kapsamına ilişkin algıların belirlenmesi amaçlamaktadır. Bunun için Perak’ taki 235 ortaokula bir anket gönderilmiş ve yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak toplam 13 okul psikolojik danışmanı ile görüşülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre rehberlik hizmetleri genel olarak yararlı ve gerekli bulunmuştur. Danışma programlarının motivasyonu arttırıcı olduğu, duygu yönetimi becerileri ve ders çalışma alışkanlıkları kazandırma açısından etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca rehberlik hizmetlerinin davranış bozukluğu problemi yaşayan öğrencilere de gerekli desteği sağladığı belirtilmiştir. Ancak danışma servislerinden yoğun olarak problemli öğrencilerin yararlanıyor olması diğer

öğrencilerin önyargı geliştirmesine ve psikolojik danışmanlara görevlerinin dışında işler verilmesine neden olduğu ifade edilmiştir. Ailelerin de danışma servislerini, sadece problemlili öğrencilerin yararlandığı servisler olarak görmelerinin rehberlik hizmetlerinin gelişimini engellediğini belirtmişlerdir. Okul danışmanları ailelere, okul yöneticilerine, öğretmen ve öğrencilere danışma hizmetlerinin işlevini anlatmaları ve işbirliği sağlanması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca okul danışmanlarının öğrenci ve öğretmenlerle daha fazla iletişimde bulunarak, servislere karşı olan önyargıları kırabilecekleri de belirtilmiştir.

Studer, Diambra, Breckner ve Heidel (2010) kapsamlı ve gelişimsel okul rehberlik programının uygulanmasındaki engelleri ve programın başarılarını araştırmak için bir araştırma yapmışlardır. Sonuçlar incelendiğinde; ilk ve ortaokul danışmanlarının, lise danışmanlarına göre daha fazla rehberlik dersi yaptığı görülmüştür. Okul danışmanlarının kapsamlı gelişimsel rehberlik programının yararının farkında olduğu ancak programın uygulanmasının zor olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. ASCA Ulusal Model okul psikolojik danışmanlarına verileri nasıl toplayacaklarına ve analiz edeceklerine ilişkin bir çerçeve sunduğu için program uygulanırken okul danışmanları bütün öğrencilerin mesleki, akademik ve kişisel ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak ve bu ihtiyaçlara yönelik görevlerde daha fazla çalıştıkları görülmüştür.

Kapsamlı okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının uygulama öncesi hazırlıkları ve programın uygulanması aşamalarını inceleyen Dahir, Burnham ve Stone (2009), Alabama eyaletinde görev yapmakta olan 1244 okul psikolojik danışmanı ile bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın değişkenlerini psikolojik danışmanların, meslekte geçirdikleri süre, tutum ve inançları gibi değişkenler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları psikolojik danışmanların kapsamlı rehberlik programlarına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu ve bu programların okulların hedeflerine gerçekleştirmelerine katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır.

Aluede ve Egbochuku (2009) tarafından Nijerya ortaokullarında uygulanan okul danışmanlığı programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bir araştırma yapılmıştır. Benin şehrinde 20 ortaokulda çeşitli branşlarda 216 öğretmene okullarında uygulanan okul psikolojik danışma hizmetlerini nasıl algıladıkları ve okullarında rehber öğretmenler tarafından yürütülen psikolojik danışma faaliyetlerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunluğunun rehberlik programlarının okulun öğretim programına olumlu katkı sağladığı ve okul psikolojik

danışmanlığı programının ana sorumluluğunun kariyer bilgilerinin sağlanması olduğu görüşünde olduğunu göstermektedir. Sonuçlar ayrıca okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin öğretmenlere karşı tutumları hakkında aldıkları bilgileri öğretmenlere açıklamaması gerektiğini göstermektedir. Bunun yanında ortaokul öğretmenleri okul psikolojik danışma programlarının okul sistemi için bir rehberlik politikası haline gelmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

Uygulanan kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarının lise öğrencilerinin okul deneyimleriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla Lapan, Gysbers ve Sun (1997) tarafından yapılan araştırmada Missouri eyaletindeki 236 liseden 22.964 öğrenci ve 434 okul danışmanı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler hiyerarşik doğrusal modelleme kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışmanlık programını uygulayan okullardaki öğrencilerin daha yüksek notlar aldıkları, eğitimlerinin onları geleceğe daha iyi hazırladığı, okullarının daha fazla kariyer ve üst öğrenim kurum bilgisi sağladığı ve okullarının daha olumlu bir öğrenme iklimine sahip olduğu görülmektedir.

Borders ve Drury (1992) politika yapıcı ve uygulayıcılar için kapsamlı okul psikolojik danışma programlarına yönelik olarak ikili tarama derleme niteliğinde 1960 ile 1990 Ocak tarihleri arasında yapılan çalışmaları incelemişlerdir. İnceleme sonucunda okul danışmanlığının, öğrencilerin eğitsel ve kişisel gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bireysel ve küçük grup psikolojik danışmanlığı ile sınıf rehberliğinin öğrencilerin başarısına katkı sağladığı bu yüzden okul danışmanları tarafından bu tekniklerin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Rehberlik programlarının tüm eğitim paydaşları ile işbirliği içerisinde yürütülmesi gerektiği, etkinliklerin programın verimliliğini ve değerlendirilmesini sağlayacağı vurgulanmıştır. Programı hazırlayanlar ve uygulayanlar için tüm öğrencilerin programa katılımının dikkate alınması gerektiğini bilmelerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Pershing ve Demetropoulos (1981) tarafından ortaöğretim meslek öğretmenlerinin okul rehberlik sistemlerinin önemi ve yeterliliğine yönelik tutumlarını değerlendirmek için yaptığı çalışmada 248 öğretmene 19 rehberlik etkinliğini değerlendirmeyi içeren bir ölçme aracı gönderilmiştir. Bu çalışma ile okul rehberliğinin öğretmenleri kariyer rehberliğine dahil edecek şekilde yeniden yönlendirilmesi amaçlanmıştır. Yaş, deneyim ve cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda; yaşları ve deneyimleri daha yüksek olan öğretmenlerin rehberlik sistemlerine yönelik olarak daha

olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet açısından ise erkek öğretmenlerin rehberlik sistemlerine yönelik olarak daha yüksek olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bütün öğretmenlerin kariyer danışmanlığına ilişkin olumlu tutuma ancak rehberlik sistemine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Psikolojik danışman bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin rehberlik sisteminin yeterliliğine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, öğretmenler kariyer rehberliğinin önemli bir işlevi olduğuna inanmaktadır; ancak, öğrencilere kariyer rehberliği sağlamada okul rehberlik sistemlerinin yeterliliğine karşı olumsuz bir eğilimleri vardır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda genellikle okul psikolojik danışmanlarının okuldaki etkililiği ve rehberlik programlarının öğrencilere sağladığı yararlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Okullarda sunulan PDR hizmetlerinin öğrencilerin özellikle kişisel ve akademik gelişimleri için faydalı olduğu, risk altındaki öğrencilerin okula devam ve sağlıklı yaşam becerileri kazanma konusunda destek sağladığı söylenebilir. Okul programına yönelik olarak öğretmen, yönetici ve öğrenci değerlendirmelerinin olduğu ancak özelde yapılan etkinlik ve planlara dair değerlendirmelerin daha az olduğu görülmektedir. Hem PDR hizmetlerinde hem de PDR programında tüm öğrencilerin dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Araştırmalarda PDR hizmetleri eğitimin tamamlayıcı ve destekleyici bir unsuru olarak değerlendirilmekte ve önemsenmektedir. Tüm eğitim paydaşlarının işbirliği de araştırmalarda sıklıkla değinilen bir konudur.

## 3.BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına ilişkin algılarının alt boyutlara göre sınıflandırılıp demografik değişkenlere göre karşılaştırıldığı nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin kullanıldığı bir çalışmadır. Genel tarama modeli, evren hakkında genel bir kanıya ulaşmak için çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan çalışmaları içermektedir (Karasar, 2015: 88). Tarama modeli ile bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için büyük bir örneklem grubunun üzerinde çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020: 16).

Bu çalışmada ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeyine ilişkin algıları var olan durum üzerinden belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya ilinde bulunan 338 resmi ortaokul kurumunda öğrenim gören 20.985 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde, araştırmacı kendine ulaşılması yakın durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 69). Araştırmacı tarafından Konya ili merkez ilçeleri sosyoekonomik düzey, eğitim kurumları olanakları ve öğrenci profilleri dikkate alınarak evreni temsil edecek şekilde kolay ulaşılabilirlik yönünden seçilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu ise kolay ulaşılabilirlik yönünden seçilen ilçelerdeki resmi ortaokullardan katmanlı (tabakalı) rastlantısal örnekleme yöntemi ile seçilmiş 1647

8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tabakalı rastlantısal örnekleme yönteminde, evren homojen alt katmanlara ayrılmakta sonrasında her katmandan temsil oranına göre belli sayıda eleman basit ve yansız bir şekilde alınarak örneklem oluşturulmaktadır (Balcı, 2021: 101). Konya ili merkez ilçelerinde 338 resmi ortaokul kurumunda öğrenim gören 20.985 öğrencinin 1647'si örnekleme alınmıştır. 20.985 öğrenciyi temsil oranı 0,05 anlamlılık düzeyinde 377 öğrencidir. Bu çalışmayı oluşturan örneklem sayısının evreni temsil etmede oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik değişkenlerin dağılımı Tablo 3. 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 3.1. Araştırmaya katılan 8.sınıf öğrencilerinin demografik nitelikleri.**

| Demografik Nitelik          | Gruplar         | N    | %    |
|-----------------------------|-----------------|------|------|
| Cinsiyet                    | Kız             | 747  | 45,4 |
|                             | Erkek           | 900  | 54,6 |
|                             | Toplam          | 1647 | 100  |
| Anne eğitim                 | Okuryazar değil | 59   | 3,6  |
|                             | İlköğretim      | 791  | 48,0 |
|                             | Lise            | 547  | 33,2 |
|                             | Üniversite      | 193  | 11,7 |
|                             | Lisansüstü      | 57   | 3,5  |
|                             | Toplam          | 1647 | 100  |
| Baba eğitim                 | Okuryazar değil | 42   | 2,6  |
|                             | İlköğretim      | 561  | 34,1 |
|                             | Lise            | 621  | 37,7 |
|                             | Üniversite      | 323  | 19,6 |
|                             | Lisansüstü      | 100  | 6,1  |
|                             | Toplam          | 1647 | 100  |
| İlçe                        | Selçuklu        | 738  | 44,8 |
|                             | Meram           | 532  | 32,3 |
|                             | Karatay         | 377  | 22,9 |
|                             | Toplam          | 1647 | 100  |
| S.E.D.                      | Alt             | 80   | 4,9  |
|                             | Orta            | 1375 | 83,5 |
|                             | Üst             | 192  | 11,7 |
|                             | Toplam          | 1647 | 100  |
| Rehber öğretmen sayısı      | 1               | 66   | 4,0  |
|                             | 2               | 444  | 27,0 |
|                             | 3               | 171  | 10,4 |
|                             | 4 ve üzeri      | 966  | 58,7 |
|                             | Toplam          | 1647 | 100  |
| Başvurma nedeni             | Kişisel-sosyal  | 481  | 29,2 |
|                             | Eğitsel         | 827  | 50,2 |
|                             | Mesleki         | 339  | 20,6 |
|                             | Toplam          | 1647 | 100  |
| Etkinliklere katılma düzeyi | Hiçbir zaman    | 216  | 13,1 |
|                             | Bazen           | 951  | 57,7 |
|                             | Her zaman       | 480  | 29,1 |
|                             | Toplam          | 1647 | 100  |

Tablo 3.1’ de demografik değişkenlerin dağılımına göre araştırma katılan 1647 öğrencinin %45,4’ ü kız (N=747) ve %54,6’ sı (N=900) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Anne eğitim durumuna göre %48,0 ilköğretim (N=791), %33,2 lise (N=547), %11,7 üniversite (N=193), %3,6 okuryazar değil (N=59) ve %3,5 lisansüstü (N=57) olarak yanıtlanmıştır. Baba eğitim durumu ise %37,7 lise (N=621), %34,1 ilköğretim (N=561), %19,6 üniversite (N=323), %6,1 lisansüstü (N=100) ve %2,6 okuryazar değil (N=42) şeklinde yanıtlanmıştır. Öğrencilerin eğitim kurumunun bulunduğu ilçe incelendiğinde araştırmaya katılanların %44,8’ inin Selçuklu (N=738), %32,3’ünün Meram (N=532) ve %22,9’ unun Karatay (N=377) merkez ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri olduğu görölmektedir. Katılımcıların %83,5 ‘i orta (N=1375), %11,7’ si üst (N=192) ve %4,9’ u alt (N=80) sosyoekonomik düzeye (S.E.D.) sahiptir. Eğitim kurumundaki rehber öğretmen oranları ise %58,7 dört ve üzeri (N=966), %27,0 iki (N=444), %10,4 üç (N=171) ve %4,0 bir (N=66) şeklindedir. Öğrencilerin rehberlik servisine başvurma nedenleri %50,2 eğitsel (N=827), %29,2 kişisel sosyal (N=481) ve %20,6 mesleki (N=339) şeklindedir. Öğrenciler sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine %57,7 bazen (N=951), %29,1 her zaman (N=480) ve %13,1 hiçbir zaman (N=216) olarak yanıt vermişlerdir.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Ortaokul 8.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Yönelik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin temel demografik bilgilerini içermekte, ikinci bölüm ise ortaokul 8.sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik beşli likert tipi maddelerden oluşmaktadır.

Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ilgili literatür taranarak 8. sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu öğrenciler oluşturduğu için öğrenci görüşleri üzerinde etki eden değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, S.E.D., eğitim kurumunun bulunduğu ilçe, rehber öğretmen sayısı, rehberlik servisine başvurma nedeni, sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi) belirlenmiştir. Madde yazma aşamasında ilgili literatür taranarak 8.sınıf rehberlik programına yönelik yürütölen çalışmalar incelenmiştir. Sonrasında 8.sınıf rehberlik programı dikkate alınarak ulaşılmaları hedeflenen kazanımlar ölçek maddelerine dönüştürölmüştür. Bu maddeler oluşturulurken 4 rehber öğretmenden görüş alınmıştır.

Bu maddeler üzerinde çalışılarak 29 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından ölçek, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalından üç öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra ölçeğin madde sayısı 34'e çıkarılmıştır. Maddeler 'kesinlikle katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'ne katılıyorum ne katılmıyorum', 'katılıyorum', 'kesinlikle katılıyorum' seçenekleri sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak puanlanmıştır. Anketin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin 170 öğrenciye uygulanmasının ardından faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi ile benzer yapı ya da niteliği ölçen değişkenlerin bir araya getirilmesi amaçlanmaktadır (Balcı, 2021: 278). Faktör analizinde maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olması beklenirken diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olması gerekmektedir. Bir maddenin yüksek yük değeri verdiği faktörle bu faktör dışında verdiği yük değeri arasındaki farkın mümkün olduğunca yüksek, en az 0,10 olması beklenmektedir. Aksi halde bu madde binişik kabul edilir ve ölçekten çıkarılması gerekir (Büyüköztürk vd., 2020: 124). Hazırlanan ölçekte böyle bir durumla karşılaşılma, maddelerin üç alt boyutta toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin faktör analizi için uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmelidir. Verilerin faktör analizine uygun olması için KMO' nun 0,60'tan yüksek olması gerekmektedir. Bartlett testinde ise kısmi korelasyon temelinde değişkenler arasında ilişki olup olmadığı araştırılmaktadır. Hesaplamanın anlamlı çıkması, veri matrisinin faktör analizine uygun veriler sunduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2020: 126). Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçeğin uygulanması sonucunda KMO değeri 0.881 ve Bartlett testi 0.000 seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi sonucu elde edilen boyutlar; akademik farkındalık, kariyer planlama ve benlik farkındalığı şeklinde belirlenmiştir. Bu üç boyutun toplam varyansın %51.3632 ünü açıkladığı görülmektedir. Her bir alt boyutun açıkladığı özdeğerler ve varyanslar Tablo 3.2' de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2. Ölçek alt boyutları ve açıkladıkları.**

| <b>Faktörler</b>     | <b>Özdeğerler</b> | <b>Açıklanan Varyans</b> |
|----------------------|-------------------|--------------------------|
| Akademik farkındalık | 16.58             | 43.63                    |
| Kariyer planlama     | 1.57              | 4.13                     |
| Benlik farkındalığı  | 1.36              | 3.59                     |
| Toplam               |                   | 51.36                    |

N=170

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi ölçeğin açıkladığı toplam varyans %51.36’ dır. Açıklanan varyansın %43.63’ ü akademik farkındalık, %4.13’ ü kariyer planlama ve %3.59’ u benlik farkındalığı boyutları ile açıklanmaktadır.

Ölçek için alt boyutlar isimlendirilirken 8.sınıf rehberlik programında yer alan gelişim alanları ve yeterliliklerden yararlanılmıştır. Buna göre akademik farkındalık alt boyutunda öğrencilerin akademik anlayışlarına etki eden aile ile çevre, iyi hissetmeyi sağlayan duygu ve davranışlar, toplum için gönüllü çalışmalar yer almaktadır. Aynı zamanda yaşamda karşılaşılan zorluklar ile çaba ve zamanla üstesinden gelme kazanımı öğrencilerin hem uyum süreci hem de eğitsel planlama yeterlilikleri ile ilişkilendirilebilir. Kariyer planlama alt boyutunda öğrencilerin kariyer hazırlığı ve kariyer farkındalığı ile ilgili maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu boyutta yer alan bellek güçlendiren stratejiler ile kariyer gelişimine hazırlık, planlama ve farkındalık süreçlerinde destek sağlanabilir. Benlik farkındalığı boyutunda ise daha çok sosyal-duygusal gelişim alanına yönelik kendi duygu, düşünce, değer ve davranışları anlama, kişiler arası beceriler, öznel olarak ilgi ve yeteneklerini değerlendirme, sorumluluk alma, beden imgesi ve öz bakım becerileri gibi kendilik algılarına yönelik maddeler yer almaktadır (MEB, 2020b).

Tablo 3.3’ te faktör analizi sonucunda ölçekte yer almasına karar verilen maddeler ve faktör yük değerleri verilmiştir.

**Tablo 3.3. Faktör analizi sonucunda ölçekte yer almasına karar verilen maddeler ve faktör yük değerleri.**

| Boyut                | Madde No | Madde                                                                                                      | Yük Değeri |
|----------------------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Akademik Farkındalık | 16       | Nasıl öğrendiğime yönelik stratejileri (dikkat, tekrar, kodlama vb.) açıklayabilirim.                      | 0.50       |
|                      | 18       | İyi hissetmemi sağlayan duyguların (öz saygı, umut, iyimserlik vb.) farkındayım.                           | 0.76       |
|                      | 19       | Öğrenme ortamlarındaki duygularımı (akademik anlayış, sorumluluk vb.) düzenleyebilirim.                    | 0.56       |
|                      | 23       | Yaşamda karşılaşılan zorlukların çaba ve zamanla üstesinden gelebileceğimin farkındayım.                   | 0.55       |
|                      | 26       | Toplum için gönüllü çalışmaların gerekli olduğunu bilirim.                                                 | 0.64       |
|                      | 27       | Öğrenmenin hayat boyu devam ettiğini bilirim.                                                              | 0.61       |
|                      | 28       | Lise türü seçiminde ailemin görüşlerini de alarak karar veririm.                                           | 0.68       |
|                      | 32       | Verimli çalışma stratejilerini açıklayabilirim.                                                            | 0.57       |
|                      | 33       | Lise türü seçiminde çevremın görüşlerini de alarak karar veririm.                                          | 0.55       |
|                      | 34       | İyi hissetmemi sağlayan davranışların (yardım etme, hobiler vb. ) farkındayım.                             | 0.65       |
| Kariyer Planlama     | 7        | Liselere ilişkin ön bilgilere sahibim.                                                                     | 0.75       |
|                      | 8        | Liselere Geçiş Sistemi sınavlarıyla ilgili bilgi sahibiyim.                                                | 0.80       |
|                      | 11       | Liselere Geçiş Sistemi sınavlarına hazırlanmak için stratejiler geliştiririm.                              | 0.54       |
|                      | 13       | Sahip olmak istediğim meslekle ilgili değerlerimin (ekonomik kazanç, saygınlık, güvenlik vb.) farkındayım. | 0.63       |

**Tablo 3.3. (devam) Faktör analizi sonucunda ölçekte yer almasına karar verilen maddeler ve faktör yük değerleri.**

| Boyut               | Madde No | Madde                                                                                                                       | Yük değeri |
|---------------------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Kariyer Planlama    | 14       | Belleğimi güçlendirecek stratejileri kullanırım.                                                                            | 0.58       |
|                     | 17       | Kısa vadeli kariyer hedefleri (1 ay ile 1 yıl arasındaki sürede bireyin kariyerine yönelik yakın hedefler) oluşturabilirim. | 0.40       |
|                     | 20       | Kariyer hedefimi açıklayabilirim.                                                                                           | 0.58       |
|                     | 24       | Kendi özelliklerim ile seçmek istediğim lise türünün özelliklerini ilişkilendirebilirim.                                    | 0.62       |
|                     | 29       | Liselere Geçiş Sistemi sınavlarında başarılı olmak için stratejiler geliştiririm.                                           | 0.68       |
|                     | 31       | Uzun vadeli kariyer hedefleri (1 yıldan uzun süreyi ifade eden hedefler) oluşturabilirim.                                   | 0.51       |
| Benlik Farkındalığı | 1        | Öz bakım becerilerini (temizlik, kişisel hijyen vb.) sergilerim.                                                            | 0.59       |
|                     | 3        | Yeteneklerimi açıklayabilirim.                                                                                              | 0.67       |
|                     | 4        | Etkinliklere katılırken ilgilerimi dikkate alırım.                                                                          | 0.62       |
|                     | 5        | Akademik sorumluluklarımı (ders çalışma, ödev yapma, sınıfa zamanında gelme vb.) erteleme sonuçlarını bilirim.              | 0.56       |
|                     | 6        | Beden imge (aynaya baktığımızda kendimizi, bedenimizi nasıl algıladığımız) etki eden faktörleri bilirim.                    | 0.61       |
|                     | 9        | Stresle baş etmede uygun yöntemler kullanırım.                                                                              | 0.59       |
|                     | 10       | Sınavlara ilişkin duygularımı açıklayabilirim.                                                                              | 0.45       |
|                     | 12       | Davranışlarım ve değerlerim arasında bağ kurarım.                                                                           | 0.72       |
|                     | 15       | İhtiyaç duyduğumda (okul, aile, arkadaş vb. konularda) yardım ararım                                                        | 0.52       |
|                     | 21       | Akran baskısıyla baş etmede uygun yolları kullanırım.                                                                       | 0.65       |
|                     | 22       | Bilişim teknolojileri kullanımında (telefon, tablet, TV vb.) kendimi yönetebilirim.                                         | 0.49       |
|                     | 25       | Güçlü kişilik özelliklerimi zorluklar karşısında kullanabilirim.                                                            | 0.49       |
|                     | 30       | Etkinliklere katılırken yeteneklerimi dikkate alırım.                                                                       | 0.53       |

Yapılan faktör analizi sonrasında ölçekte yer alan 2.maddenin faktör yük değeri 0.40'ın altında kaldığı için bu madde analizlere dahil edilmeyerek işlemler 33 ölçek maddesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. 33 madde için yapılan Cronbach's Alpha analizinde güvenilirlik katsayısı 0,923 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı ise; akademik farkındalık alt boyutu 0.838, kariyer planlama alt boyutu 0.843 ve benlik farkındalığı alt boyutu için de 0.852 olarak bulunmuştur.

Yapılan analizler sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçeğin 8.sınıf rehberlik programı kazanımlarının öğrenci algılarına göre incelenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

### 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanma aşamasında ilk olarak Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Konya il merkezinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde

üç merkez ilçede resmi ortaokullarda eğitim gören 8.sınıf öğrencilerine ölçekler uygulanmıştır. Ölçek çalışması, uygulama yapılan okullardaki ilgili müdür yardımcısı ve okul rehber öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. Toplamda 1660 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 13 tanesi geçersiz kabul edilip araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Buna göre, 1647 ölçek geçerli kabul edilip analiz edilmiştir.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, örneklem grubuna ait ölçek formlarından ulaşılan veriler belirlenen değişkenler temelinde veri analizine uygun hale getirilmiştir. SPSS 22.0 paket programı ile uygun istatistikî analizler yapılmıştır.

Ölçek ve alt boyutların normal dağılım testleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3.4'teki gibidir.

**Tablo 3.4. Ölçek ve alt boyut normal dağılım istatistikleri.**

| Ortaokul 8.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Ölçeği Değişkenleri | Kolmogorov-Smirnova |      | Shapiro-Wilk |      | Basıklık (Kurtosis) Değeri | Çarpıklık (Skewness) Değeri |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------|------|--------------|------|----------------------------|-----------------------------|
|                                                                     | İstatistik          | Sig. | İstatistik   | Sig. |                            |                             |
| Cinsiyet                                                            | ,365                | ,000 | ,633         | ,000 | -1,968                     | -,187                       |
| Anne eğitim durumu                                                  | ,285                | ,000 | ,835         | ,000 | ,298                       | ,767                        |
| Baba eğitim durumu                                                  | ,212                | ,000 | ,880         | ,000 | -,411                      | ,406                        |
| S.E.D.                                                              | ,451                | ,000 | ,548         | ,000 | 2,879                      | ,544                        |
| Okulun bulunduğu ilçe                                               | ,286                | ,000 | ,775         | ,000 | -1,299                     | ,411                        |
| Rehber öğretmen sayısı                                              | ,368                | ,000 | ,715         | ,000 | -1,012                     | -,744                       |
| Rehberlik servisine başvurma nedeni                                 | ,257                | ,000 | ,805         | ,000 | -,961                      | ,120                        |
| Rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi                             | ,309                | ,000 | ,779         | ,000 | -,567                      | -,139                       |
| Benlik farkındalığı                                                 | ,068                | ,000 | ,953         | ,000 | 1,154                      | -,840                       |
| Kariyer planlama                                                    | ,079                | ,000 | ,957         | ,000 | ,572                       | -,744                       |
| Akademik farkındalık                                                | ,079                | ,000 | ,943         | ,000 | 2,064                      | -,652                       |

Tablo 3.4 incelendiğinde normal dağılım test istatistikleri anlamlılık (sig.) değerlerinin %95 düzeyinde tüm boyutların ve değişkenlerin normal dağılım göstermediği söylenebilir. Ancak sosyal bilimler ve davranış bilimlerinde normal dağılım testleri kullanılarak normalliğin saptanması oldukça az rastlanan bir durumdur. Araştırmacılar bunun yerine sosyal bilimler ve davranış bilimlerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesini ve aşırı değerler olmadığı sürece normal dağılımın sağlandığının

varsayılmasını önermiştir (Karagöz, 2016: 92-139). Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık verileri incelendiğinde değerlerin +2 ile -2 arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (George ve Mallery, 2001: 86-87). Bundan dolayı analizlerde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Homojen dağılım gösteren değişkenlerin karşılaştırılması için parametrik istatistiksel analizler arasından, ikili gruplarda (cinsiyet) “Bağımsız Örneklem T Testi”; ikiden fazla grup içeren demografik değişkenlerin (anne-baba eğitim durumu, S.E.D., okulun bulunduğu ilçe, rehber öğretmen sayısı, rehberlik servisine başvurma nedeni, rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi) karşılaştırılması için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları doğrultusunda farklılığın kaynağını saptamak için Post Hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tukey HSD testinden uygulanmıştır. Hipotezler konusunda karar verirken Tukey HSD testi ile Scheffe ve Bonferroni’nin paralel sonuçlar elde ettiği (Miller, 1969; Scheffe, 1953; Scheffe, 1959) ve Kayri (2009: 60)’nin araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma konulu çalışmasında Scheffe ve Bonferroni çoklu karşılaştırma testlerinin Tukey HSD’ye benzer sonuçlar ürettiği bulgularından yola çıkılarak farklılıkların kaynağını tespit etmek için Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarındaki değişkenlerin dağılımının analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık değeri 0,05 olarak alınmıştır.

Araştırmada, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında kullanılan 5’li Likert tipi ölçek aralıkları 0,80 ( $5-1=4$  ve  $4/5=0,80$ ) arasında eşit aralıklar olarak aşağıdaki tabloda belirlenmiştir:

**Tablo 3.5. Ölçekteki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı.**

| Seçenekler                     | Puanlar | Puan Aralığı | Ölçek Değerlendirme |
|--------------------------------|---------|--------------|---------------------|
| Kesinlikle katılmıyorum        | 1       | 1,00-1,79    | Yetersiz            |
| Katılmıyorum                   | 2       | 1,80-2,59    | Alt Düzey           |
| Ne katılıyorum ne katılmıyorum | 3       | 2,60-3,39    | Orta Düzey          |
| Katılıyorum                    | 4       | 3,40-4,19    | Üst düzey           |
| Kesinlikle katılıyorum         | 5       | 4,20-5,00    | Çok Üst Düzey       |

Tablo 3.5’ e göre puan aralıkları 1,00-1,79 yetersiz, 1,80-2,59 alt düzey, 2,60-3,39 orta düzey, 3,40-4,19 üst düzey ve 4,20-5,00 çok üst düzey şeklinde yorumlanmıştır.

## 4.BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamına giren ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin öğrenci algılarına göre belirlenmesi sonucunda elde edilen bulgular açıklanmıştır. Daha sonra alt problemlere cevap olacak şekilde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, S.E.D., eğitim kurumunun bulunduğu ilçe, rehber öğretmen sayısı, rehberlik servisine başvurma nedeni, sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Alt problemlere ilişkin bulgular araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin akademik farkındalık, kariyer planlama ve benlik farkındalığı alt boyutlarına göre açıklanmıştır.

#### **4.1. 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARINA İLİŞKİN ALGILARINA AİT BULGULAR**

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin 8.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Yönelik Algı Ölçeğindeki alt boyutlara ve alt boyutlarda yer alan maddelere ilişkin genel algıları ile bağımsız değişkenlere yönelik öğrenci algılarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

##### **4.1.1. 8.Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarına Ait Bulgular**

8.sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarının alt boyutlarına ilişkin algılarını incelemek için betimsel istatistiksel analiz uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4.1' de verilmiştir.

**Tablo 4.1. 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarına ait bulgular.**

| <b>Boyutlar</b>      | <b>N</b>    | <b><math>\bar{X}</math></b> | <b>SS</b>  | <b>Yorum</b>     |
|----------------------|-------------|-----------------------------|------------|------------------|
| Benlik Farkındalığı  | 1647        | 3,78                        | ,78        | Üst düzey        |
| Kariyer Planlama     | 1647        | 3,75                        | ,83        | Üst düzey        |
| Akademik Farkındalık | 1647        | 3,82                        | ,83        | Üst düzey        |
| <b>Genel Katılım</b> | <b>1647</b> | <b>3,78</b>                 | <b>,81</b> | <b>Üst düzey</b> |

8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımlarının alt boyutlarına yönelik algıları incelendiğinde, akademik farkındalık boyutuna ilişkin algılarının en yüksek düzeyde ( $\bar{X}=3,82$ ) olduğu buna karşılık kariyer planlama alt boyutuna ilişkin algılarının ise en düşük düzeyde ( $\bar{X}=3,75$ ) olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında ise 8.sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlarda vermiş oldukları yanıtların katılımlarına göre üst düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik programı kazanımlarına yönelik genel değerlendirmelerini ortaya koyan katılımlarının da üst düzeyde ( $\bar{X} =3,78$ ) olduğu anlaşılmaktadır.

#### **4.1.2. 8.Sınıf Öğrencilerinin Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına İlişkin Algılarının Değişkenlere Göre Dağılımı**

Araştırmanın bu bölümünde, 8. sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik, Ortaokul 8. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Yönelik Algı Ölçeğinin alt boyutları ile bu boyutlarda yer alan maddelere yönelik algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyleri incelenmiştir. 1647 katılımcının verilerinin incelendiği çalışmada, demografik değişkenlere göre rehberlik programı alt boyutları bulguları aşağıdaki gibidir.

##### *4.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular*

8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımlarına ilişkin algılarını cinsiyet açısından karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 4.2' de verilmiştir.

**Tablo 4.2. 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması.**

| Boyutlar             | Gruplar       | N           | $\bar{X}$ | SS   | sd   | t     | P    |
|----------------------|---------------|-------------|-----------|------|------|-------|------|
| Benlik Farkındalığı  | Kız           | 747         | 3,76      | 0,77 | 1645 | -0,77 | 0,44 |
|                      | Erkek         | 900         | 3,79      | 0,79 |      |       |      |
|                      | <b>Toplam</b> | <b>1647</b> |           |      |      |       |      |
| Kariyer Planlama     | Kız           | 747         | 3,73      | 0,82 | 1645 | -0,52 | 0,60 |
|                      | Erkek         | 900         | 3,76      | 0,84 |      |       |      |
|                      | <b>Toplam</b> | <b>1647</b> |           |      |      |       |      |
| Akademik Farkındalık | Kız           | 747         | 3,83      | 0,84 | 1645 | 0,62  | 0,53 |
|                      | Erkek         | 900         | 3,81      | 0,82 |      |       |      |
|                      | <b>Toplam</b> | <b>1647</b> |           |      |      |       |      |

\*p<.05

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin benlik farkındalığı [ $t_{(1645)} = -0,77$ ,  $p > .05$ ], kariyer planlama [ $t_{(1645)} = -0,52$ ,  $p > .05$ ] ve akademik farkındalık [ $t_{(1645)} = 0,62$ ,  $p > .05$ ] boyutlarında algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algılarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir ilişkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak katılımcı grupların görüşleri puan ortalamaları açısından değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin algılarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca, kız öğrencilerinin akademik farkındalık kazanımlarına ilişkin algılarının puan ortalamasının diğer alt boyutlardaki puan ortalamalarına göre erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda erkek öğrencilerin benlik farkındalığı ve kariyer planlama alt boyutlarında kız öğrencilerden daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hem kız hem de erkek öğrencilerin benlik farkındalığı, kariyer planlama ve akademik farkındalık boyutlarına ilişkin katılımlarının “üst düzeyde” olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.1.2.2. Anne-Baba Eğitim Durumuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin anne- baba eğitim durumuna göre sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 4.3 ve 4.4’de verilmiştir.

**Tablo 4.3. 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması.**

| Boyutlar             | Gruplar           | N    | $\bar{X}$ | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd   | Kareler ortalaması | F     | P      | Anlamlı Fark (Tukey) |
|----------------------|-------------------|------|-----------|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|--------|----------------------|
| Benlik Farkındalığı  | 1.Okuryazar değil | 59   | 3,68      | Gruplar arası     | 6,877           | 4    | 1,719              | 2,773 | ,026 * | 2-3                  |
|                      | 2.İlköğretim      | 791  | 3,72      |                   |                 |      |                    |       |        |                      |
|                      | 3.Lise            | 547  | 3,84      |                   |                 |      |                    |       |        |                      |
|                      | 4.Üniversite      | 193  | 3,86      |                   | 1018,055        | 1642 | ,620               |       |        |                      |
|                      | 5.Lisansüstü      | 57   | 3,73      | Gruplar içi       |                 |      |                    |       |        |                      |
|                      | Toplam            | 1647 | 3,78      |                   |                 |      |                    |       |        |                      |
| Kariyer Planlama     | 1.Okuryazar değil | 59   | 3,56      | Gruplar arası     | 17,889          | 4    | 4,472              | 6,440 | ,000 * | 1-4<br>2-3<br>2-4    |
|                      | 2.İlköğretim      | 791  | 3,66      |                   |                 |      |                    |       |        |                      |
|                      | 3.Lise            | 547  | 3,83      |                   |                 |      |                    |       |        |                      |
|                      | 4.Üniversite      | 193  | 3,93      |                   | 1140,227        | 1642 | ,694               |       |        |                      |
|                      | 5.Lisansüstü      | 57   | 3,71      | Gruplar içi       |                 |      |                    |       |        |                      |
|                      | Toplam            | 1647 | 3,75      |                   |                 |      |                    |       |        |                      |
| Akademik Farkındalık | 1.Okuryazar değil | 59   | 3,69      | Gruplar arası     | 8,519           | 4    | 2,130              | 2,348 | ,016 * | 2-3                  |
|                      | 2.İlköğretim      | 791  | 3,77      |                   |                 |      |                    |       |        |                      |
|                      | 3.Lise            | 547  | 3,90      |                   |                 |      |                    |       |        |                      |
|                      | 4.Üniversite      | 193  | 3,89      |                   | 1140,388        | 1642 | ,695               |       |        |                      |
|                      | 5.Lisansüstü      | 57   | 3,72      | Gruplar içi       |                 |      |                    |       |        |                      |
|                      | Toplam            | 1647 | 3,82      |                   |                 |      |                    |       |        |                      |

\*p<.05

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algılarının benlik farkındalığı [ $F_{(4-1642)} = 0,026$ ,  $p < 0.05$ ] , kariyer planlama [ $F_{(4-1642)} = 0,000$ ,  $p < 0.05$ ] ve akademik farkındalık [ $F_{(4-1642)} = 0,016$ ,  $p < 0.05$ ] boyutlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre benlik farkındalığı boyutunda annesi lise mezunu olan ( $\bar{X}=3,84$ ) öğrencilerin, annesi ilköğretim mezunu olan ( $\bar{X}=3,72$ ) öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre annesi lise mezunu olan öğrencilerin benlik farkındalığı kazanımlarına ulaşma düzeyinin annesi ilköğretimden mezun olan öğrencilere göre fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre kariyer planlama boyutunda annesi üniversite mezunu olan ( $\bar{X}=3,93$ ) öğrencilerin, annesi okuryazar olmayan ( $\bar{X}=3,56$ ) ve

ilköğretim mezunu olan ( $\bar{X}=3,66$ ) öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca annesi lise mezunu olan ( $\bar{X}=3,83$ ) öğrencilerin de annesi ilköğretim mezunu ( $\bar{X}=3,66$ ) olan öğrencilerden yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Bulgulara göre anne eğitim düzeyinin artmasının öğrencilerin kariyer planlama kazanımlarına ulaşma düzeylerini etkilediğini söyleyebiliriz.

Yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre akademik farkındalık boyutunda annesi lise mezunu olan ( $\bar{X}=3,90$ ) öğrencilerin, annesi ilköğretim mezunu olan ( $\bar{X}=3,77$ ) öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre annesi lise mezunu olan öğrencilerin akademik farkındalık kazanımlarına ulaşma düzeyinin annesi ilköğretimden mezun olan öğrencilere göre fazla olduğunu söyleyebiliriz.

**Tablo 4.4. 8. sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması.**

| Boyutlar             | Gruplar           | N    | $\bar{X}$ | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd   | Kareler ortalaması | F     | P     | Anlamlı Fark (Tukey) |
|----------------------|-------------------|------|-----------|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|-------|----------------------|
| Benlik Farkındalığı  | 1.Okuryazar değil | 42   | 3,54      | Gruplar arası     | 3,240           | 4    | ,810               | 1,302 | ,267  |                      |
|                      | 2.İlköğretim      | 561  | 3,77      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 3.Lise            | 621  | 3,78      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 4.Üniversite      | 323  | 3,82      | Gruplar içi       | 1021,692        | 1642 | ,622               |       |       |                      |
|                      | 5.Lisansüstü      | 100  | 3,80      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | Toplam            | 1647 | 3,78      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
| Kariyer Planlama     | 1.Okuryazar değil | 42   | 3,46      | Gruplar arası     | 13,880          | 4    | 3,470              | 4,980 | ,001* | 1-4<br>1-5<br>2-4    |
|                      | 2.İlköğretim      | 561  | 3,67      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 3.Lise            | 621  | 3,75      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 4.Üniversite      | 323  | 3,87      | Gruplar içi       | 1144,236        | 1642 | ,697               |       |       |                      |
|                      | 5.Lisansüstü      | 100  | 3,88      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | Toplam            | 1647 | 3,75      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
| Akademik Farkındalık | 1.Okuryazar değil | 42   | 3,53      | Gruplar arası     | 6,535           | 4    | 1,634              | 2,348 | ,052  |                      |
|                      | 2.İlköğretim      | 561  | 3,79      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 3.Lise            | 621  | 3,82      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 4.Üniversite      | 323  | 3,91      | Gruplar içi       | 1142,372        | 1642 | ,696               |       |       |                      |
|                      | 5.Lisansüstü      | 100  | 3,80      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | Toplam            | 1647 | 3,82      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |

\*p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde benlik farkındalığı boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarında ortalamaların yüksekten düşüğe doğru sıralamasının babası üniversite mezunu olanlar ( $\bar{X}=3,82$ ), lisansüstü mezunu olanlar ( $\bar{X}=3,80$ ), lise mezunu olanlar ( $\bar{X}=3,78$ ), ilköğretim mezunu olanlar ( $\bar{X}=3,77$ ) ve okuryazar olmayanlar ( $\bar{X}=3,54$ ) şeklinde olduğu görülmektedir. Akademik farkındalık boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarında ortalamaların yüksekten düşüğe doğru sıralamasının ise babası üniversite mezunu olanlar ( $\bar{X}=3,91$ ), lise mezunu olanlar ( $\bar{X}=3,82$ ), lisansüstü mezunu olanlar ( $\bar{X}=3,80$ ), ilköğretim mezunu olanlar ( $\bar{X}=3,79$ ) ve okuryazar olmayanlar ( $\bar{X}=3,53$ ) şeklinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algılarında benlik farkındalığı [ $F_{(4-1642)} = 0,267$ ,  $p > 0.05$ ] ve akademik farkındalık [ $F_{(4-1642)} = 0,052$ ,  $p > 0.05$ ] boyutlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak kariyer planlama [ $F_{(4-1642)} = 0,001$ ,  $p < 0.05$ ] boyutunda öğrenci algılarının baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=3,87$ ), babası okuryazar olmayan ( $\bar{X}=3,46$ ) ve ilköğretim mezunu olan ( $\bar{X}=3,67$ ) öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sınıf rehberlik programında yer alan kariyer planlama kazanımlarına babaları okuryazar olmayan ve ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha fazla ulaştıkları söylenebilir. Babaları lisansüstü eğitimden mezun olan öğrencilerin ( $\bar{X}=3,88$ ) babaları okuryazar olmayan öğrencilere ( $\bar{X}=3,46$ ) oranla da daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bulgulara göre baba eğitim düzeyinin yükselmesinin öğrencilerin rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeyini etkilediğini ve öğrencileri kariyer planlama konusunda desteklediğini söyleyebiliriz.

#### 4.1.2.3. Eğitim Kurumunun Bulunduğu İlçe Değişkenine Göre Bulgular

Eğitim kurumunun bulunduğu ilçeye göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

**Tablo 4.5. 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim kurumunun bulunduğu ilçe değişkenine göre karşılaştırılması.**

| Boyutlar             | Gruplar    | N    | $\bar{X}$ | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd   | Kareler ortalaması | F     | P    | Anlamlı Fark (Tukey) |
|----------------------|------------|------|-----------|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|------|----------------------|
| Benlik Farkındalığı  | 1.Selçuklu | 738  | 3,75      | Gruplar arası     | 3,016           | 2    | 1,508              | 2,426 | ,089 |                      |
|                      | 2.Meram    | 532  | 3,84      |                   |                 |      |                    |       |      |                      |
|                      | 3.Karatay  | 377  | 3,75      | Gruplar içi       | 1021,916        | 1644 | ,622               |       |      |                      |
|                      | Toplam     | 1647 | 3,78      |                   |                 |      |                    |       |      |                      |
| Kariyer Planlama     | 1.Selçuklu | 738  | 3,73      | Gruplar arası     | 3,270           | 2    | 1,635              | 2,328 | ,098 |                      |
|                      | 2.Meram    | 532  | 3,81      |                   |                 |      |                    |       |      |                      |
|                      | 3.Karatay  | 377  | 3,69      | Gruplar içi       | 1154,845        | 1644 | ,702               |       |      |                      |
|                      | Toplam     | 1647 | 3,75      |                   |                 |      |                    |       |      |                      |
| Akademik Farkındalık | 1.Selçuklu | 738  | 3,80      | Gruplar arası     | 2,727           | 2    | 1,364              | 1,956 | ,142 |                      |
|                      | 2.Meram    | 532  | 3,88      |                   |                 |      |                    |       |      |                      |
|                      | 3.Karatay  | 377  | 3,78      | Gruplar içi       | 1146,179        | 1644 | ,697               |       |      |                      |
|                      | Toplam     | 1647 | 3,82      |                   |                 |      |                    |       |      |                      |

\*p<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde benlik farkındalığı boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarında eğitim kurumu Meram’ da olan ( $\bar{X}=3,84$ ) öğrencilerin, eğitim kurumu Selçuklu ( $\bar{X}=3,75$ ) ve Karatay’ da olan öğrencilere ( $\bar{X}=3,75$ ) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Kariyer planlama boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarında ortalamaların yüksekten düşüğe doğru sıralaması eğitim kurumu Meram’da olanlar ( $\bar{X}=3,81$ ), Selçuklu ’da olanlar ( $\bar{X}=3,73$ ) ve Karatay’da olanlar ( $\bar{X}=3,69$ ) şeklindedir. Akademik farkındalık boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarında ise yine puan ortalamalarının eğitim kurumu Meram’da olanlar ( $\bar{X}=3,88$ ), Selçuklu ’da olanlar ( $\bar{X}=3,80$ ) ve Karatay’da olanlar ( $\bar{X}=3,78$ ) şeklinde olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin yüksekten düşüğe doğru Meram, Selçuklu ve Karatay da ki eğitim kurumları şeklinde bir sıralama olduğunu söyleyebiliriz.

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algılarında benlik farkındalığı [ $F_{(2-1644)}= 0,089$ ,  $p>0.05$ ] , kariyer planlama [ $F_{(2-1644)}= 0,098$ ,  $p>0.05$ ] ve akademik farkındalık [ $F_{(2-1644)}= 0,142$ ,  $p>0.05$ ] boyutlarında eğitim kurumunun bulunduğu ilçeye göre anlamlı farklılık olmadığı

görülmektedir. Yani eğitim alınan ilçe sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeyi ile manidarlık göstermemektedir.

#### 4.1.2.4. Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Bulgular

Ailenin S.E.D. değişkenine göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6. 8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının S.E.D değişkenine göre karşılaştırılması.**

| Boyutlar             | Gruplar | N    | $\bar{X}$ | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd   | Kareler ortalaması | F     | P     | Anlamlı Fark (Tukey) |
|----------------------|---------|------|-----------|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|-------|----------------------|
| Benlik Farkındalığı  | 1.Alt   | 80   | 3,57      | Gruplar arası     | 3,554           | 2    | 1,777              | 2,860 | ,058  |                      |
|                      | 2.Orta  | 1375 | 3,79      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 3.Üst   | 192  | 3,78      | Gruplar içi       | 1021,378        | 1644 | ,621               |       |       |                      |
|                      | Toplam  | 1647 | 3,78      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
| Kariyer Planlama     | 1.Alt   | 80   | 3,51      | Gruplar arası     | 4,755           | 2    | 2,377              | 3,389 | ,034* | 1-2                  |
|                      | 2.Orta  | 1375 | 3,75      |                   |                 |      |                    |       |       | 1-3                  |
|                      | 3.Üst   | 192  | 3,79      | Gruplar içi       | 1153,361        | 1644 | ,702               | 2-3   |       |                      |
|                      | Toplam  | 1647 | 3,75      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
| Akademik Farkındalık | 1.Alt   | 80   | 3,63      | Gruplar arası     | 3,016           | 2    | 1,508              | 2,163 | ,115  |                      |
|                      | 2.Orta  | 1375 | 3,83      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 3.Üst   | 192  | 3,82      | Gruplar içi       | 1145,890        | 1644 | ,697               |       |       |                      |
|                      | Toplam  | 1647 | 3,82      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |

\*p<.05

Tablo 4.6 incelendiğinde benlik farkındalığı boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarında ortalamaların yüksekten düşüğe doğru sıralamasının orta S.E.D. ( $\bar{X}$ =3,79), üst S.E.D. ( $\bar{X}$ =3,78) ve alt S.E.D. ( $\bar{X}$ =3,57) şeklinde olduğu görülmektedir. Akademik farkındalık boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algıları ortalamalarının da benlik farkındalığında olduğu gibi yüksekten düşüğe doğru sıralamasının orta S.E.D. ( $\bar{X}$ =3,83), üst S.E.D. ( $\bar{X}$ =3,82) ve alt S.E.D. ( $\bar{X}$ =3,63) şeklinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algılarında benlik farkındalığı [ $F_{(2-1644)} = 0,058$ ,  $p > 0.05$ ] ve akademik farkındalık [ $F_{(2-1644)} = 0,115$ ,  $p > 0.05$ ] boyutlarında ailenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı

farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak kariyer planlama [ $F_{(2-1644)} = 0,034$ ,  $p < 0,05$ ] boyutunda öğrenci algılarının ailenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre kariyer planlama boyutundaki kazanımlara yönelik üst S.E.D. sahip öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,79$ ) orta S.E.D. ( $\bar{X}=3,75$ ) ve alt S.E.D. ( $\bar{X}=3,51$ ) olan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda orta S.E.D. sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,75$ ) alt S.E.D. ( $\bar{X}=3,51$ ) sahip olan öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bulgulara göre kariyer planlama kazanımları için üst S.E.D. sahip olan öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

#### 4.1.2.5. Rehber Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Bulgular

Okuldaki rehber öğretmen sayısına göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7. 8. sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının rehber öğretmen sayısı değişkenine göre karşılaştırılması.**

| Boyutlar             | Gruplar    | N    | $\bar{X}$ | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd   | Kareler ortalaması | F      | P     | Anlamlı Fark (Tukey) |
|----------------------|------------|------|-----------|-------------------|-----------------|------|--------------------|--------|-------|----------------------|
| Benlik Farkındalığı  | 1          | 66   | 3,26      | Gruplar arası     | 27,437          | 3    | 9,146              | 15,064 | ,000* | 1-2                  |
|                      | 2          | 444  | 3,68      |                   |                 |      |                    |        |       | 1-3                  |
|                      | 3          | 171  | 3,81      | Gruplar içi       | 997,495         | 1643 | ,607               |        |       | 1-4                  |
|                      | 4 ve üzeri | 966  | 3,85      |                   |                 |      |                    |        |       | 2-4                  |
|                      | Toplam     | 1647 | 3,78      |                   |                 |      |                    |        |       |                      |
| Kariyer Planlama     | 1          | 66   | 3,18      | Gruplar arası     | 32,695          | 3    | 10,898             | 15,911 | ,000* | 1-2                  |
|                      | 2          | 444  | 3,64      |                   |                 |      |                    |        |       | 1-3                  |
|                      | 3          | 171  | 3,77      | Gruplar içi       | 1125,420        | 1643 | ,685               |        |       | 1-4                  |
|                      | 4 ve üzeri | 966  | 3,83      |                   |                 |      |                    |        |       | 2-4                  |
|                      | Toplam     | 1647 | 3,75      |                   |                 |      |                    |        |       |                      |
| Akademik Farkındalık | 1          | 66   | 3,25      | Gruplar arası     | 29,034          | 3    | 9,678              | 14,199 | ,000* | 1-2                  |
|                      | 2          | 444  | 3,74      |                   |                 |      |                    |        |       | 1-3                  |
|                      | 3          | 171  | 3,92      | Gruplar içi       | 1119,873        | 1643 | ,682               |        |       | 1-4                  |
|                      | 4 ve üzeri | 966  | 3,88      |                   |                 |      |                    |        |       | 2-4                  |
|                      | Toplam     | 1647 | 3,82      |                   |                 |      |                    |        |       |                      |

\* $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algılarının benlik farkındalığı [ $F_{(3-1643)} = 0,000$ ,  $p < 0.05$ ], kariyer planlama [ $F_{(3-1643)} = 0,000$ ,  $p < 0.05$ ] ve akademik farkındalık [ $F_{(3-1643)} = 0,000$ ,  $p < 0.05$ ] boyutlarında okuldaki rehber öğretmen sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre benlik farkındalığı boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarının okuldaki rehber öğretmen sayısı 4 ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,85$ ), rehber öğretmen sayısı 1 ( $\bar{X} = 3,26$ ) ve 2 olan ( $\bar{X} = 3,68$ ) öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre okulunda 4 ve üzeri rehber öğretmen olan öğrencilerin benlik farkındalığı kazanımlarına ulaşma düzeyinin okulunda 1 ve 2 rehber öğretmen olan öğrencilere göre yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda okulunda 3 ( $\bar{X} = 3,81$ ) ve 2 rehber öğretmen ( $\bar{X} = 3,68$ ) bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının okulunda 1 rehber öğretmen ( $\bar{X} = 3,26$ ) bulunan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre kariyer planlama boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarının okuldaki rehber öğretmen sayısı 4 ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,83$ ), rehber öğretmen sayısı 1 ( $\bar{X} = 3,18$ ) ve 2 olan ( $\bar{X} = 3,64$ ) öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre okulunda 4 ve üzeri rehber öğretmen olan öğrencilerin kariyer planlama kazanımlarına ulaşma düzeyinin okulunda 1 ve 2 rehber öğretmen olan öğrencilere göre yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda okulunda 3 ( $\bar{X} = 3,77$ ) ve 2 rehber öğretmen ( $\bar{X} = 3,64$ ) bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının okulunda 1 rehber öğretmen ( $\bar{X} = 3,18$ ) bulunan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre akademik farkındalık boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarının okuldaki rehber öğretmen sayısı 4 ve üzeri olan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,88$ ), rehber öğretmen sayısı 1 ( $\bar{X} = 3,25$ ) ve 2 olan ( $\bar{X} = 3,74$ ) öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre okulunda 4 ve üzeri rehber öğretmen olan öğrencilerin kariyer planlama kazanımlarına ulaşma düzeyinin okulunda 1 ve 2 rehber öğretmen olan öğrencilere göre yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda okulunda 3 ( $\bar{X} = 3,92$ ) ve 2 rehber öğretmen ( $\bar{X} = 3,74$ ) bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının okulunda 1 rehber öğretmen bulunan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre okuldaki rehber öğretmen sayısı arttıkça öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin de arttığını ifade edebiliriz.

#### 4.1.2.6. Rehberlik Servisine Başvurma Nedeni Değişkenine Göre Bulgular

Rehberlik servisine başvurma nedenine göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8. 8. sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının rehberlik servisine başvurma nedenine göre karşılaştırılması.**

| Boyutlar             | Gruplar          | N    | $\bar{X}$ | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd   | Kareler ortalaması | F     | P     | Anlamlı Fark (Tukey) |
|----------------------|------------------|------|-----------|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|-------|----------------------|
| Benlik Farkındalığı  | 1.Kişisel-Sosyal | 481  | 3,65      | Gruplar arası     | 10,922          | 2    | 5,461              | 8,854 | ,000* | 1-2                  |
|                      | 2.Eğitsel        | 827  | 3,83      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 3.Mesleki        | 339  | 3,83      | Gruplar içi       | 1014,010        | 1644 | ,617               |       |       | 1-3                  |
|                      | Toplam           | 1647 | 3,78      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
| Kariyer Planlama     | 1.Kişisel-Sosyal | 481  | 3,69      | Gruplar arası     | 3,770           | 2    | 1,885              | 2,685 | ,069  |                      |
|                      | 2.Eğitsel        | 827  | 3,79      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 3.Mesleki        | 339  | 3,71      | Gruplar içi       | 1154,346        | 1644 | ,702               |       |       |                      |
|                      | Toplam           | 1647 | 3,75      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
| Akademik Farkındalık | 1.Kişisel-Sosyal | 481  | 3,71      | Gruplar arası     | 8,092           | 2    | 4,046              | 5,831 | ,003* | 1-2                  |
|                      | 2.Eğitsel        | 827  | 3,87      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |
|                      | 3.Mesleki        | 339  | 3,85      | Gruplar içi       | 1140,814        | 1644 | ,694               |       |       |                      |
|                      | Toplam           | 1647 | 3,82      |                   |                 |      |                    |       |       |                      |

\*p<.05

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algılarının kariyer planlama [ $F_{(2-1644)} = 0,069$ ,  $p > 0,05$ ] boyutunda rehberlik servisine başvurma nedenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülürken, benlik farkındalığı [ $F_{(2-1644)} = 0,000$ ,  $p < 0,05$ ] ve akademik farkındalık [ $F_{(2-1644)} = 0,00$ ,  $p < 0,05$ ] boyutlarında rehberlik servisine başvurma nedenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre benlik farkındalığı boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarının eğitsel ( $\bar{X}=3,83$ ) ve mesleki rehberlik puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,83$ ), kişisel-sosyal rehberlik puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3,65$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Rehberlik servisine eğitsel ve mesleki rehberlik nedenlerinden başvuran öğrencilerin sınıf rehberlik programı benlik farkındalığı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin kişisel-sosyal rehberlik nedeniyle başvuran öğrencilerden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre akademik farkındalık boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarının eğitsel rehberlik puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3,87$ ), kişisel-sosyal rehberlik puan ortalamalarından ( $\bar{X}=3,71$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Rehberlik servisine eğitsel rehberlik nedenlerinden başvuran öğrencilerin sınıf rehberlik programı akademik kazanımlarına ulaşma düzeylerinin kişisel-sosyal rehberlik nedeniyle başvuran öğrencilerden daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

#### 4.1.2.7. Sınıf Rehberlik Etkinliklerine Katılma Düzeyine Göre Bulgular

Sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeylerine göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için ilişkisiz örneklem tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9. 8. sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımları alt boyutlarına yönelik algılarının sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre karşılaştırılması.**

| Boyutlar             | Gruplar        | N    | $\bar{X}$ | Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd   | Kareler ortalaması | F      | P     | Anlamlı Fark (Tukey) |
|----------------------|----------------|------|-----------|-------------------|-----------------|------|--------------------|--------|-------|----------------------|
| Benlik Farkındalığı  | 1.Hiçbir zaman | 216  | 3,39      | Gruplar arası     | 69,890          | 2    | 34,945             | 60,154 | ,000* | 1-2                  |
|                      | 2.Bazen        | 951  | 3,73      |                   |                 |      |                    |        |       | 1-3                  |
|                      | 3.Her zaman    | 480  | 4,05      | Gruplar içi       | 955,041         | 1644 | ,581               |        |       | 2-3                  |
|                      | Toplam         | 1647 | 3,78      |                   |                 |      |                    |        |       |                      |
| Kariyer Planlama     | 1.Hiçbir zaman | 216  | 3,36      | Gruplar arası     | 65,591          | 2    | 32,795             | 49,349 | ,000* | 1-2                  |
|                      | 2.Bazen        | 951  | 3,70      |                   |                 |      |                    |        |       | 1-3                  |
|                      | 3.Her zaman    | 480  | 4,00      | Gruplar içi       | 1092,525        | 1644 | ,665               |        |       | 2-3                  |
|                      | Toplam         | 1647 | 3,75      |                   |                 |      |                    |        |       |                      |
| Akademik Farkındalık | 1.Hiçbir zaman | 216  | 3,37      | Gruplar arası     | 78,188          | 2    | 39,094             | 60,026 | ,000* | 1-2                  |
|                      | 2.Bazen        | 951  | 3,79      |                   |                 |      |                    |        |       | 1-3                  |
|                      | 3.Her zaman    | 480  | 4,08      | Gruplar içi       | 1070,718        | 1644 | ,651               |        |       | 2-3                  |
|                      | Toplam         | 1647 | 3,82      |                   |                 |      |                    |        |       |                      |

\*p<.05

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf rehberlik programı kazanımlarına yönelik algılarının benlik farkındalığı [ $F_{(2-1644)} = 0,000$ ,  $p < 0.05$ ], kariyer planlama [ $F_{(2-1644)} = 0,000$ ,  $p < 0.05$ ] ve akademik farkındalık [ $F_{(2-1644)} = 0,000$ ,  $p < 0.05$ ] boyutlarında sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre benlik farkındalığı boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarının sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre etkinliklere her zaman katılan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}=4,05$ ) , hiçbir zaman ( $\bar{X}=3,39$ ) ve bazen katılan öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=3,73$ ) göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sınıfta uygulanan sınıf rehberlik etkinliklerine her zaman katılan öğrencilerin benlik farkındalığı kazanımlarına ulaşma düzeyinin etkinliklere hiç katılmayan ya da bazen katılan öğrencilere göre yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda sınıf rehberlik etkinliklerine bazen katılan öğrencilerin puan ortalamalarının da ( $\bar{X}=3,73$ ) hiçbir zaman katılmayan öğrencilere ( $\bar{X}=3,39$ ) göre yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre kariyer planlama boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarının sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre etkinliklere her zaman katılan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}= 4,00$ ), hiçbir zaman ( $\bar{X}=3,36$ ) ve bazen katılan öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=3,70$ ) göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sınıfta uygulanan sınıf rehberlik etkinliklerine her zaman katılan öğrencilerin kariyer planlama kazanımlarına ulaşma düzeyinin etkinliklere hiç katılmayan ya da bazen katılan öğrencilere göre yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda sınıf rehberlik etkinliklerine bazen katılan öğrencilerin puan ortalamalarının da ( $\bar{X}=3,70$ ) hiçbir zaman katılmayan öğrencilere ( $\bar{X}= 3,36$ ) göre yüksek olduğu görülmektedir.

Yapılan Post Hoc Tukey analizi bulgularına göre akademik farkındalık boyutundaki kazanımlara yönelik öğrenci algılarının sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre etkinliklere her zaman katılan öğrencilerin puan ortalamalarının ( $\bar{X}= 4,08$ ), hiçbir zaman ( $\bar{X}=3,37$ ) ve bazen katılan öğrencilerin puan ortalamalarına ( $\bar{X}=3,79$ ) göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre sınıfta uygulanan sınıf rehberlik etkinliklerine her zaman katılan öğrencilerin akademik farkındalık kazanımlarına ulaşma düzeyinin hiç katılmayan ya da bazen katılan öğrencilere göre yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda sınıf rehberlik etkinliklerine bazen katılan

öğrencilerin puan ortalamalarının da ( $\bar{X}=3,79$ ) hiçbir zaman katılmayan öğrencilere ( $\bar{X}=3,37$ ) göre yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sınıf rehberlik etkinliklere katılma düzeyi arttıkça sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin de arttığını ifade edebiliriz.



## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde 8.sınıf öğrencilerine uygulanan “Ortaokul 8. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Yönelik Algı Ölçeği” kapsamındaki alt boyutlara ilişkin çeşitli demografik değişkenlere ait sonuçlar, alan yazında önceden gerçekleştirilmiş araştırma sonuçları ile birlikte tartışılarak verilmiştir.

#### 5.1. SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARI ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ALGILARININ İNCELENMESİ

8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımlarının alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde akademik farkındalık boyutuna yönelik algılarının en yüksek düzeyde olduğu buna karşın kariyer planlama boyutundaki kazanımlara yönelik algılarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Eğitim kurumlarında 8.sınıf öğrencilerinin Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavları ve okul ders başarısı gibi iki temel süreci olduğu değerlendirildiğinde akademik olarak kendilerini geliştirmek için gayret eden öğrencilerin ileriye dönük olarak kariyer planlama konusunda desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Aynı zamanda LGS döneminde olan öğrencilerin kariyer planlama puanlarının düşük olma sebebinin içinde bulundukları sınav stresi ve süreci kaynaklı olduğu düşünülebilir. Eğitim kurumlarında PDR hizmetleri akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyici ve kolaylaştırıcı şekilde sunulmalıdır. Okul PDR programları öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri, gereksinimleri, gelişim görevleri ve karşılaşılma ihtimali olanlar sorunlar temel alınarak oluşturulduğunda tüm gelişim alanındaki kazanımlara hitap edebilir seviyeye gelecektir.

##### 5.1.1. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Benlik Farkındalığı Alt Boyutuna İlişkin 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılarının İncelenmesi

Demografik değişkenlere göre benlik farkındalığı alt boyutundaki katılımın farklılaşma düzeyleri incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı

görülmektedir. Cengiz Demir ve Arslan (2019)' ın ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada kız ve erkek öğrencilerin rehberlik çalışmalarına ilişkin algılarının aynı düzeyde olduğu yani cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Topcu (2014)' nun çalışmasında da öğrencilerin kişisel rehberlik hizmetleri etkinliklerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Kişisel-sosyal rehberlik bireylerin öznel dünyalarına yönelik bir hizmettir ve benlik farkındalığı boyutundaki kazanımlarla bu hizmet alanındaki çalışmalar örtüşmektedir. Bu durumda bireylerin öznel dünyalarını algılama ve yorumlamaya yönelik kazanımlara ulaşma düzeyleri ile cinsiyet arasında farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Benlik farkındalığı alt boyutunda anne baba eğitim durumuna göre annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Cengiz Demir ve Arslan (2019)' ın yaptığı çalışmada ise annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin rehberlik çalışmalarına yönelik algılarının düştüğü görülmüştür. İlkokul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının rehberlik çalışmalarına karşı olumlu algı içerisinde olduğu söylenmiştir. Topcu (2014) çalışmasında öğrencilerin kişisel rehberlik hizmetleri etkinliklerine ilişkin görüşlerini anne öğrenim durumuna göre incelendiğinde anlamlı bir fark olduğunu görmüştür. Anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin 9.sınıf rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerinin diğer öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ise 9.sınıf rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerinin diğer öğrencilere göre daha az yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Çivicioğlu (2016) ise çalışmasında anne eğitim durumunun, öğrencilerin kişisel rehberliğin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Benlik farkındalığı boyutunda baba eğitim durumuna göre öğrencilerin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Çivicioğlu (2016) da çalışmasında baba eğitim durumunun, öğrencilerin kişisel rehberliğin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Baba eğitim durumunun öğrencilerin benlik farkındalığı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Benlik farkındalığı boyutunda öğrenci algılarının eğitim kurumunun bulunduğu ilçeye ve ailenin S.E.D.' ye göre farklılaşma olmadığı görülmüştür. Demiç (2006) yaptığı

çalışmada benlik algısının oluşumunda okul değişkeninin ve S.E.D.'nin etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu değişkenler değerlendirildiğinde benlik farkındalığı için bireysel etkenlerin ön planda olması ve ilçe, S.E.D. gibi faktörlerin daha çok toplumsal etkenler olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bulgular incelendiğinde rehberlik servisine başvurma nedenine göre öğrencilerin benlik farkındalığı kazanımlarına ulaşma düzeylerinde farklılaşma olduğu görülmektedir. Eğitsel ve mesleki rehberlik için rehberlik servisine başvuran öğrencilerin kişisel-sosyal rehberliğe başvuran öğrencilere göre benlik farkındalığı kazanımlarına ulaşma düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Sonuç olarak bireylerin kendilerini bir bütün olarak tanıması, anlaması ve kabul etmesi için eğitsel ve mesleki rehberliğin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışma bulguları incelendiğinde okuldaki rehber öğretmen sayısı arttıkça öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin arttığı yine sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre kazanımlara ulaşma düzeyinde farklılık olduğu ve sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi arttıkça kazanımlara ulaşma düzeyinin de arttığı görülmektedir. Poyraz (2007) orta dereceli okullarda uygulanan rehberlik hizmetleri üzerine yaptığı araştırmada, psikolojik danışmanı olan okullardaki rehberlik hizmetlerinin psikolojik danışmanı olmayan okullardaki rehberlik hizmetlerine göre daha üst düzeyde gerçekleştirildiği sonucuna varmıştır. Psikolojik danışman sayısı arttıkça rehberlik hizmetlerinin puanının da yükseldiği görülmüştür. Böylece okuldaki psikolojik danışman sayısının artmasının sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine katkı sağlamasının okul rehberlik hizmetlerinden alınan verim üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca rehberlik servisinin etkin olması uygulanan sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeyine de katkı sunabilecek bir güç haline gelebilir. Demiç (2006) yapmış olduğu araştırmada ilk ve ortaöğretimde uygulanan rehberlik çalışmalarının öğrencilerin benlik algısının farklılaşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rehberlik çalışmalarına katılan öğrencilerin benlik algılarının daha olumlu gerçekleştiği görülmüştür. Bu sonuç sınıf rehberlik etkinliklerine katılım düzeyi arttıkça benlik farkındalığı kazanımlarına ulaşma düzeyinin artması sonucu ile örtüşmektedir.

### **5.1.2. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Kariyer Planlama Alt Boyutuna İlişkin 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılarının İncelenmesi**

Demografik değişkenlere göre kariyer planlama alt boyutundaki katılımın farklılaşma düzeyleri incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Topcu (2014) da öğrencilerin mesleki rehberlik hizmetleri etkinliklerine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bulgular incelendiğinde anne-baba eğitim durumuna göre anne-babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, anne-babası ilköğretim mezunu olan ve okuryazar olmayan öğrencilere göre puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Turgut (2005)'un ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik programından yararlanma düzeyleri arasındaki farkı etkileyen bazı faktörleri incelemek için yaptığı çalışmada anne ve baba öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin rehberlik programından ve rehberlik servisinin etkinliklerinden yararlanma düzeylerinde de artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada anne ve baba öğrenim düzeyi yüksek okul olan öğrencilerin rehberlik programından daha fazla yararlandığı görülmüştür. Araştırmanın sonucu ile yapılan çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü ve ebeveynleri eğitim durumu bakımından alt düzeyde olanların çocuklarını eğitime yönlendirirken daha az ve kısıtlı bilgiye sahip olmalarına karşılık eğitim durumu üst düzeyde olanların çocuklarını daha güncel ve faydalı bilgilere göre yönlendirmelerinden kaynaklı bir durum olduğu söylenebilir.

Kariyer planlama boyutunda öğrenci algılarının eğitim kurumunun bulunduğu ilçe ve rehberlik servisine başvurma nedeni değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayyıldız (2018)'ın 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmada eğitsel ve mesleki gelişim yeterli alanındaki iki maddede yerleşim yerine göre anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu maddelere katılma oranı il ve ilçede yaşayan öğrencilerde köyde yaşayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Bulgular incelendiğinde ailenin S.E.D.' si iyileştikçe öğrencilerin rehberlik kazanımlara ulaşma düzeyinin arttığı görülmüştür. Turgut (2005)' un çalışmasında okulların bulundukları çevrelerin sosyoekonomik durumlarından dolayısıyla da öğrencilerin sosyoekonomik durumları üzerinden hareketle; öğrencilerin akademik başarılarında, eğitim programlarından ve rehberlik programlarından yararlanma düzeylerinde S.E.D.'

de farklılık oluşturmaktadır sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Cengiz Demir ve Arslan (2019)' ın çalışmasında rehberlik çalışmaları algısının ailelerin gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve aile geliri düşük olan öğrencilerin yüksek olan öğrencilere göre rehberlik çalışmalarına karşı daha olumlu bir algı içerisinde olduğu görülmektedir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ilgili yapılan çalışmalar da incelendiğinde ekonomik gelirin öğrencilerin rehberlik anlayışı dolayısıyla rehberlik programları kazanımları üzerinde bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Kariyer planlama boyutunda okuldaki rehber öğretmen sayısı arttıkça öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin arttığı; sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre kazanımlara ulaşma düzeyinde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi arttıkça kazanımlara ulaşma düzeyinin de arttığı görülmektedir. Kızıl (2007) araştırmasında ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rehberlik etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre rehberlik etkinliklerinde yeterli düzeyde işbirliğinin sağlanamadığı rehberlik hizmetlerinin daha verimli hale getirilebilmesi için tam anlamıyla işbirliğinin sağlanması, rehber öğretmen sayısının artırılması, öğretmenlerin tam olarak bilgilendirilmeleri, rehber öğretmenlerin daha aktif olmaları ile rehberlik etkinliklerinin sürekli ve etkili olması gerektiği görülmüştür. Yani eğitim paydaşlarının rehberlik hizmetleri için işbirliği içerisinde olmasının yanı sıra okuldaki rehber öğretmen sayısının artmasının, sınıf rehberlik etkinliklerinin verimi ve kazanımlarına ulaşması noktasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu sonuç araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

### **5.1.3. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Akademik Farkındalık Alt Boyutuna İlişkin 8.Sınıf Öğrencilerinin Algılarının İncelenmesi**

Demografik değişkenlere göre akademik farkındalık alt boyutundaki katılımın farklılaşma düzeyleri incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Topcu (2014) yaptığı çalışmada eğitsel rehberlik boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çivicioğlu (2016)' nun çalışmasında ise eğitsel rehberlik boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu ve kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik farkındalık alt boyutu için anne baba eğitim durumuna göre annesi lise mezunu olan öğrencilerin annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Çivicioğlu (2016) çalışmasında anne eğitim durumunun, öğrencilerin eğitsel rehberliğin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bingöl (2019)' ün yaptığı çalışmada ise anne eğitim düzeyine göre, öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin katılımlarının farklılığının anlamlı olduğu ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutundaki katılımının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarının örtüşmesiyle birlikte anne eğitim düzeyinin artmasının öğrencilerin doğru kaynaktan bilgiler edinmesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Akademik farkındalık boyutunda baba eğitim durumuna göre öğrencilerin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Çivicioğlu (2016) da çalışmasında baba eğitim durumunun, öğrencilerin eğitsel rehberliğin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bulgular ve araştırma sonuçlarının örtüşmesi ile öğrencilerin akademik farkındalıklarının baba eğitim durumundan etkilenmediği söylenebilir. Ayyıldız (2018)' ın çalışmasında ise 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan Kay-Kare analizi sonucunda eğitsel başarı yeterlik alanındaki bir maddede baba eğitim durumuna göre anlamlı fark oluşmuştur. Öğrencilerin baba eğitim seviyesine göre bu maddeye katılma oranı babası okur-yazar olan öğrencilerde anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Akademik farkındalık boyutunda öğrenci algılarının eğitim kurumunun bulunduğu ilçe ve ailenin S.E.D. değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayyıldız (2018)' ın 10. sınıf rehberlik programının kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmada eğitsel ve mesleki gelişim yeterlik alanında yerleşim yerine göre 17 maddede anlamlı farka ulaşamazken 2 madde de anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin akademik farkındalık kazanımlarına ulaşma düzeylerinde eğitim kurumunun bulunduğu ilçe ve ailenin S.E.D.' sinin etkili olmadığı söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde okuldaki rehber öğretmen sayısı arttıkça öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyinin arttığı; sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyine göre kazanımlara ulaşma düzeyinde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi arttıkça kazanımlara ulaşma düzeyinin de arttığı

görülmektedir. Topcu (2014)' nun yaptığı araştırma sonuçlarına göre 9.sınıf rehberlik programının uygulanması sırasında okuldaki rehber öğretmen sayısının yeterli olması, rehberlik etkinliklerinin uygulanabilmesi ve rehberlik ders saatinin verimli olmasını desteklemektedir. Bu sonuç, okuldaki rehber öğretmen sayısının artmasının sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeyini artırması ile örtüşmektedir. Aynı zamanda rehberlik ders saatlerinin verimli olmasının sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Avcı (2006) sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışma sonucuna göre sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan öğrencilerin etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği, sınav kaygılarının da düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Böylece sınıf rehberlik etkinliklerine katılma düzeyi arttıkça akademik farkındalık kazanımlarına ulaşma düzeyi de artmaktadır diyebiliriz.

Akademik farkındalık alt boyutunda rehberlik servisine başvurma nedenine göre öğrencilerin rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeyi farklılaşmaktadır. Araştırma bulgularına göre eğitsel rehberlik için rehberlik servisine başvuran öğrencilerin kariyer farkındalıklarının kişisel-sosyal rehberlik için rehberlik servisine başvuran öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir. Eğitsel rehberlik çalışmalarının bireylerin etkili ve verimli çalışma stratejileri, üst öğrenim kurumları hakkında bilgi alma, akademik sorumluluk ve karar alma, başarılı olma yolları, bir alana yerleşmesi için yapılan bilgilendirmeleri içermesinden dolayı öğrencilerin akademik olarak farkındalıklarını artıracığı söylenebilir. Bu yüzden eğitsel nedenlerle rehberlik servisine başvurulmasının akademik farkındalığı etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Çiçek-Sağlam ve Topcu (2015) tarafından yapılan çalışmada kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önüne alarak hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Öğrenci ihtiyaçları ile yapılandırılan rehberlik programlarının okulların öğrencilerden beklentileri ve eğitime yönelik yaklaşımını bunun yanında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öğrencilerin gereksinimlerine, özelliklerine ve gelişimlerine yönelik kolaylaştırıcı etkiye sahip olabileceği belirtilmiştir. Eğitimin her kademesinde kapsamlı rehberlik programının okulun şartları ve öğrencilerin özellikleri gibi farklı değişkenlerin dikkate alınarak yürütülmesinin mümkün olacağı belirtilmiştir. Günümüzde, kapsamlı rehberlik programlarının geliştirilmesinde rehber öğretmenlerinin yararlanabileceği kaynakların sınırlı olduğunu belirten araştırmacılar,

çerçeve programlarının kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden faydalanma düzeylerine katkı sağlayabilmesi adına kapsamlı programların geliştirilmesinin, farklı disiplin alanlarından yararlanarak genişletme ve güncelleme çalışmalarının yapılmasının alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

### *Araştırma Bulgularına İlişkin Öneriler*

-Öğrencilerin rehberlik servisine başvurma nedenleri detaylı olarak ele alınabilir ve rehber öğretmenler problem alanlarına göre gerekli desteği verebilir, gerekirse yönlendirme yapabilirler. Böylece ulaşılan ya da ulaşılmakta sorun yaşanan kazanımların tespit edilmesi kolaylaşabilir.

-Öğrencilerin sınıf rehberlik etkinliklerine katılımları sağlanabilir ve etkinliklerden verim alabilecekleri uyarlamalar yapılabilir.

-8.sınıf öğrencilerinin LGS sürecinde oldukları düşünüldüğünde bu öğrencilerin hem akademik farkındalık hem kariyer planlama hem de benlik farkındalığı anlamında bir bütün olarak gelişimlerine özen gösterilebilir.

-Rehberlik programının amaçlarının gerçekleştirilmesinde, ailelerin sosyoekonomik durumlarının kazanımlara ulaşma düzeyinde fark yarattığı göz önüne alınacak olursa; programların hazırlanmasında yaşanan çevre, ailenin sosyoekonomik durumu gibi değişkenler dikkate alınabilir ve öğrenciler arasında eşit bir tutum sergilenebilir.

-8.sınıf öğrencilerinin sınıf rehberlik programları kazanımlarından hangilerine ulaşamadıkları veya hangilerine orta düzeyde ulaştıkları tespit edilerek bu konuda gerekli çalışmalar yapılabilir.

### *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

-Bu araştırma sadece öğrencileri kapsamaktadır. Benzer bir araştırma okul yöneticileri, sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenlerini kapsayacak şekilde yapılabilir.

-Bu araştırma 8.sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapılmıştır. Ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde farklı sınıf düzeylerini de kapsayacak şekilde araştırma yapılabilir.

-Bu çalışmada öğrenci algıları esas alınmıştır. Araştırmaya veliler de dahil edilerek öğrencilerinin sınıf rehberlik programı kazanımlarına ne düzeyde ulaştıklarına yönelik bir çalışma yapılabilir.

-Bu araştırma Konya ilinde yapılmıştır. Bulgular arası karşılaştırma yapılabilmesi için farklı şehirlerde de benzer bir çalışma yürütülebilir.

-Yapılan anket sonucunda öğrencilerin belirtmek istedikleri farklı düşünceleri görüşme gibi farklı teknikler kullanılarak alınabilir geliştirilecek olan rehberlik programlarına katkı sağlanabilir.



## KAYNAKLAR

- Aluede, O. ve Egbochuku, E. (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in nigerian secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 33(1), 42.
- Apaydın, S. (2020). Gelişim alanlarına göre PDR hizmetleri. (Editör: Şerife Işık). *Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 81-103.
- Avcı, Y. (2006). *Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ayyıldız, M. (2018). *10. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bal Bardakçı, A. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmeni, Sınıf Rehber Öğretmeni ve Psikolojik Danışmanların Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik Programı İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baymur, F. (1975). *Rehberlik: Rehberlik nedir?* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Berber, D. (2010). *Ortaöğretim Kurumları Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Uygulanmalarının Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenler Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Etim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bingöl, B. (2019). *11. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Borders, L.D and Drury S.M. (1992); Comprehensive school counseling programs: a reiew for policymakers and practitioners, journal of counseling and development. *Journal of Counselling & Development*, 70(4), 487-498.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, G. ve Demir, M. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 307-322.
- Cengiz Demir, Y. ve Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 152-168.
- Çam, S. (2021). Okullarda rehberlik hizmet alanları-birimleri. (Editör: Gürhan Can.). *Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 54-79.

- Çetinkaya, B. (2019). Rehberlikte temel kavramlar. (Editör: Betül Aydın). *Rehberlik* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2-36.
- Çiçek-Sağlam, A. ve Topcu, Ç. (2015). 9.sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 171-210.
- Çivicioğlu, M. (2016). *Ortaöğretim Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çoban, A.E. (2019). Mesleki rehberlik. (Editör: Mehmet Güven). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (11.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 168-192.
- Dahir, C. A., Burnham, J. J. ve Stone, C. (2009). Listen to the voices: School counselors and comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 12(3), 182-192.
- Davies, B. ve Davies, B. J. (2016). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (Çev. Selda Koydemir, Öykü Özucengiz ve D. Yelda Kağnıcı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demiç, S.A.K. (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Uygulanılan Rehberlik Çalışmalarının Öğrencilerin Benlik Algıları Üzerindeki Etkisi: Niğde Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (29.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Derebaşı, A. (2011). *Ortaöğretim Kurumları On İkinci Sınıf Rehberlik Programının Sınıf Rehber Öğretmenleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Dilekmen, M. (2021). Rehberliğin başlıca türleri. (Editör: Gürhan Can). *Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 32-51.
- Dinç Yurtal, F. (2020). Psikolojik danışma ve rehberlikte hizmet türleri. (Editör: Alim Kaya). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (13.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 35-53.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2002). Ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 74, 56-59.
- Durmuş, M. (2012). *İlköğretim 8.Sınıf Rehberlik Programı Eğitsel ve Mesleki Gelişim Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Ercan, L. ve Şahin, S. (2019). Çağdaş eğitimde öğrenci kişilik hizmetleri psikolojik danışma ve rehberlik. (Editör: Cengiz Şahin). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 3-35.
- Ersever, O. G. (1992). İlköğretimde açık okul sistemi ile psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 127-132.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları,

- Eşen, R.(2009). *10 Sınıf Rehberlik Programının (Sınıf Öğretmenleri İçin) Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- George, D. ve Mallery, P. (2001). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update*. (3. Baskı). Baston: Allyn and Bacon
- Güven, M. (2020). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetler. (Editör: Alim Kaya). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (13.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 55-81.
- Güven, M. ve Güven, S. (2002). İlköğretimde çocuğu bulunan annelerin veli-öğretmen ilişkilerini algılayışları ve rehberlik gereksinimleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 74, 60-64.
- Gysbers, N. C. ve Henderson, P. (2006). Providing administrative and counseling supervision for school counselors. *VISTAS: Compelling perspectives on counseling*, 35, 161-163.
- Gysbers, N.C. (1997). Evaluating comprehensive school guidance program. (Eds: N.C Gysbers and P. Henderson). *Comprehensive guidance programs that work II*. Greensboro: N.C. ERIC/CASS Publication, 283-292.
- Gysbers, N.C. ve Henderson, P. (2012). *Developing and Managing Your School Guidance Program* (5.Baskı). Alexandria, VA:ACA.
- Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı*. (Çev. Tuncay Ergene ve Seher Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss ve Amos Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kok, J. K., Low, S. K., Lee, M. N. ve Cheah, P. K. (2012). The Provision of Counselling Services in The Secondary Schools of Perak State, Malaysia. *In 2nd International Conference on Social Science & Humanity, Chennai, India*.
- Koruklu, N. (2019). Eğitsel rehberlik. (Editör: Mehmet Güven). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (11.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 115-165.
- Kuzgun Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (8.Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2013). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. (12.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Külahoğlu, Ş. (2004). *Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lapan, R. T., Gysbers, N.C ve Sun, Y. (1997). The impact of morefully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: a statewide evalutaion study. *Journal of Counseling and Development*, 75(4), 292-302.
- MEB, (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*. Ankara.
- MEB, (2020a). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete, 31213.
- MEB, (2020b). *Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/Lise)*. Ankara.
- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.
- Modo, F., Sanni, K., Mogbo, I. ve Uwah, C. (2013). Guidance and counseling services in secondary school as coping strategy for improved academic performance of students in akwa ibom state, Nigeria. *Guidance and Counseling*, 3(4), 43-47.
- Myrick, R.D. (1997). *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*. (Third edition). Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nazlı, S. (2019). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı* (7.Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Nazlı, S. (2020). Okullarda PDR programı tasarlama. (Editör: Şerife Işık). *Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 63-78.
- Özoğlu, S.Ç. (2007). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Pershing, J.A. ve Demetropoulos E.G. (1981). Guidance and guidance systems in secondray schools: The teacher's view. *The Personel and Guidance Journal*, 59(7), 455-459.
- Poyraz, C. (2007). *Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Scheffe, H. (1953). A method of judging all contrasts in the analysis of variance. *Biometrika*, 40, 87-104.
- Scheffe, H. (1959). *The analysis of variance*. New York: John Wiley press
- Sezer, F. (2021). Giriş. (Editör: Fahri Sezer). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1-6.
- Studer, J. R., Diambra, J. F., Breckner, J. A., Heidel, R. E. (2010); Obstacles and successes in implementing the asca national model in schools. *Journal of School Counseling*, 9(2).

- Şahin, C. (2019). Eğitim sürecinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. (Editör: Mehmet Güven). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (11.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 2-42.
- Tan, H. (1995). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teori ve Uygulama*. (4.Baskı). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taylı, A. (2019). Kişisel rehberlik ve psikolojik danışma. (Editör: Mehmet Güven). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (11.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 196-224.
- Tokalı, H. (2007). 9. Sınıf Rehberlik Programının (Sınıf Öğretmenleri İçin) Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topcu, Ç. (2014). 9. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Topçu Kabasakal, Z. (2019). Rehberlikte hizmet türleri. (Editör: Betül Aydın). *Rehberlik* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 82-113.
- Turan, Feray (2009). Lise Öğrencilerinin Rehberlik Servisine Tutumlarının Kendini Açma Davranışı Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Turgut, S. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Rehberlik Programından Yararlanma Düzeyleri Arasındaki Farkı Etkileyen Bazı Faktörler. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). İlkokullarda Rehberlik Servislerden Beklentiler ve Rehberlik Servisinin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzcuoğlu, S. (2019). Psikolojik danışma. (Editör: Betül Aydın). *Rehberlik* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 210-250.
- Tyler, W. Ralph (2013). Program geliştirmede spesifik yaklaşımlar, (Çev. Abdulkadir Çekin) *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 270-288.
- Ümmet, D. (2022). Rehberlik ve psikolojik danışmada başlıca hizmet türleri. (Editörler: M. Engin Deniz ve Atılğan Erözkan). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (14.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 40-63.
- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(7), 919-945.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Voltan Acar, N. (2003). *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin Eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “Yaşamsal Eğitim Programları” ve “Yaşamsal Öğretim Tasarımları”. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).

- Yavuzer, Y. ve Salı, G. (2019). Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme. (Editör: Cengiz Şahin). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 235-263.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. (2015). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Konya: Çizgi kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M.T. (2019). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetleri. (Editörler: M. Engin Deniz ve Atılkan Erözkan). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 70-104.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.

## EKLER

### EK 1: 8.SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARI

| KAZANIMLAR                                                                                                           | GELİŞİM ALANI   | YETERLİK                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------------|
| Öz bakım becerileri sergiler.                                                                                        | Sosyal Duygusal | Kişisel Güvenliğini Sağlama    |
| Beden imgesini etkileyen faktörleri bilir.                                                                           | Sosyal Duygusal | Benlik Farkındalığı            |
| Stresle baş etmede uygun yöntemler kullanır.                                                                         | Sosyal Duygusal | Duyguları Anlama ve Yönetme    |
| Davranışları ve değerleri arasında bağ kurar.                                                                        | Sosyal Duygusal | Benlik Farkındalığı            |
| İhtiyaç duyduğunda yardım arar.                                                                                      | Sosyal Duygusal | Kişiler Arası Beceriler        |
| İyi oluşunu destekleyen duygu ve davranışları fark eder.                                                             | Sosyal Duygusal | Benlik Farkındalığı            |
| Akran baskısıyla baş etmede uygun yolları kullanır.                                                                  | Sosyal Duygusal | Kişisel Güvenliğini Sağlama    |
| Bilişim teknolojileri kullanımında kendini yönetir.                                                                  | Sosyal Duygusal | Kişisel Güvenliğini Sağlama    |
| Yaşamda karşılaşılan zorlukların çaba ve zaman ile üstesinden gelinebileceğini fark eder.                            | Sosyal Duygusal | Karar Verme                    |
| Sahip olduğu karakter güçlerini zorluklar karşısında kullanmayı bilir.                                               | Sosyal Duygusal | Benlik Farkındalığı            |
| Toplum için gönüllü çalışmanın gerekliliğini açıklar.                                                                | Sosyal Duygusal | Kişiler Arası Beceriler        |
| Yapabildiği ve hoşlandığı etkinliklere dayalı olarak ilgi ve yeteneklerine örnekler verir.                           | Kariyer         | Kariyer Farkındalığı           |
| Okul içi veya okul dışındaki etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.                             | Kariyer         | Kariyer Farkındalığı           |
| Mesleki değerlerinin farkına varır.                                                                                  | Kariyer         | Kariyer Farkındalığı           |
| Kısa ve uzun vadeli kariyer amaçları oluşturur.                                                                      | Kariyer         | Kariyer Hazırlığı              |
| Kariyer amaçları ile kariyer beklentilerini karşılaştırır.                                                           | Kariyer         | Kariyer Hazırlığı              |
| Kendi özellikleriyle seçmek istediği lise türlerinin özelliklerini ilişkilendirir.                                   | Kariyer         | Kariyer Planlama               |
| Lise türü seçimine ilişkin kararını verirken kendi görüşleri ile aile ve yakın çevresinin görüşlerini karşılaştırır. | Kariyer         | Kariyer Planlama               |
| Lise türü seçimi yaparken karar verme becerisini kullanır.                                                           | Kariyer         | Kariyer Planlama               |
| Lise türüne ilişkin kararını tekrar değerlendirir.                                                                   | Kariyer         | Kariyer Planlama               |
| Akademik sorumluluklarını ertelemenin sonuçlarını fark eder.                                                         | Akademik        | Akademik Anlayış ve Sorumluluk |
| Bir üst öğretim kurumuna ilişkin ön bilgiler edinir.                                                                 | Akademik        | Okula ve Okulun Çevresine Uyum |
| Üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarıyla ilgili bilgi edinir.                                                      | Akademik        | Eğitsel Planlama ve Başarı     |
| Sınavlara ilişkin duygularını açıklar.                                                                               | Akademik        | Eğitsel Planlama ve Başarı     |
| Üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarına                                                                            | Akademik        | Eğitsel Planlama ve            |

|                                                                                                |             |                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------------------|
| hazırlanmak ve başarılı olmak için stratejiler geliştirir.                                     |             | Başarı                         |
| Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar.                                             | Akademik    | Eğitsel Planlama ve Başarı     |
| Belleğini güçlendirecek stratejileri kullanır.                                                 | Akademik    | Eğitsel Planlama ve Başarı     |
| Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler.                                                   | Akademik    | Akademik Anlayış ve Sorumluluk |
| Öğrenmenin hayat boyu devam ettiğini fark eder.                                                | Akademik    | Akademik Anlayış ve Sorumluluk |
| Bir üst öğretim kurumuna geçiş sürecine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade eder.             | Akademik    | Okula ve Okulun Çevresine Uyum |
| Sınıf rehberlik programı etkinliklerine/yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtır. | Tüm Alanlar |                                |



## EK 2: ORTAOKUL 8. SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARINA YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenci,

Bu ölçek ortaokul 8. sınıf rehberlik programının kazanımlarını öğrenci algılarına göre incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Yanıtlarınız, bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Bu nedenle ifadeleri dikkatle okumanız ve size uygun olan seçeneği içtenlikle işaretlemeniz önemlidir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Adınızı yazmanıza gerek yoktur. Cevaplama işlemi yaklaşık 20 dakika sürecektir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

FATMA ZEHRA ADIGÜZEL

Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### I.BÖLÜM

Bu bölümde sizin için uygun olan seçenekleri işaretleyiniz.

|                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cinsiyetiniz                                         | Kız ( ) Erkek ( )                                                                                                                                                                                                                                              |
| Anne eğitim durumu                                   | Okur-Yazar değil ( ) İlköğretim ( )<br>Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü ( )                                                                                                                                                                                  |
| Baba eğitim durumu                                   | Okur-Yazar değil ( ) İlköğretim ( )<br>Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü ( )                                                                                                                                                                                  |
| Ailenizin sosyoekonomik düzeyi                       | Alt ( ) Orta ( ) Üst ( )                                                                                                                                                                                                                                       |
| Eğitim kurumunuzun bulunduğu ilçe                    | Selçuklu( ) Meram( ) Karatay ( )                                                                                                                                                                                                                               |
| Okuldaki rehber öğretmen sayısı                      | 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ve üzeri ( )                                                                                                                                                                                                                               |
| Rehberlik servisine başvurma nedeniniz               | -Kişisel-sosyal rehberliğe bağlı nedenler (kaygı, stres, uyum sağlama vb.) ( )<br>-Eğitsel rehberliğe bağlı nedenler (okul seçme, sınavlar, verimli çalışma vb. ) ( )<br>-Mesleki rehberliğe bağlı nedenler (meslek seçimi, ilgi, yetenekleri tanıma vb. ) ( ) |
| Sınıftaki rehberlik etkinliklerine katılma düzeyiniz | Hiçbir zaman ( ) Bazen ( ) Her zaman( )                                                                                                                                                                                                                        |

## II. BÖLÜM

8. Sınıf rehberlik programında yer alan kazanımları edinme konusundaki algınızı 5 ile 1 arasındaki bir değer vererek işaretleyiniz. Seçeneklerden, '*1 Kesinlikle katılmıyorum*', '*2 Katılmıyorum*', '*3 Ne katılıyorum ne katılmıyorum*', '*4 Katılıyorum*', '*5 Kesinlikle katılıyorum*' u ifade etmektedir.

### ORTAOKUL 8. SINIF REHBERLİK PROGRAMI KAZANIMLARINA YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ

| NO | MADDELER                                                                                                           | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Ne katılıyorum ne katılmıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|--------------------------------|-------------|------------------------|
| 1  | Öz bakım becerilerini (temizlik, kişisel hijyen vb.) sergilerim.                                                   | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 2  | İlgilerimi açıklayabilirim.                                                                                        | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 3  | Yeteneklerimi açıklayabilirim.                                                                                     | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 4  | Etkinliklere katılırken ilgilerimi dikkate alırım.                                                                 | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 5  | Akademik sorumluluklarımı (ders çalışma, ödev yapma, sınıfa zamanında gelme vb.) erteleme nin sonuçlarını bilirim. | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 6  | Beden imgeme (aynaya baktığımızda kendimizi, bedenimizi nasıl algıladığımız) etki eden faktörleri bilirim.         | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 7  | Liselere ilişkin ön bilgilere sahibim.                                                                             | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 8  | Liselere Geçiş Sistemi sınavlarıyla ilgili bilgi sahibiyim.                                                        | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 9  | Stresle baş etmede uygun yöntemler kullanırım.                                                                     | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 10 | Sınavlara ilişkin duygularımı açıklayabilirim.                                                                     | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 11 | Liselere Geçiş Sistemi sınavlarına hazırlanmak için stratejiler geliştiririm.                                      | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 12 | Davranışlarım ve değerlerim arasında bağ kurarım.                                                                  | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 13 | Sahip olmak istediğim meslekle ilgili değerlerimin (ekonomik kazanç, saygınlık, güvenlik vb.) farkındayım.         | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |
| 14 | Belleğimi güçlendirecek stratejileri kullanırım.                                                                   | 1                       | 2            | 3                              | 4           | 5                      |

|    |                                                                                                                             |   |   |   |   |   |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 15 | İhtiyaç duyduğumda (okul, aile, arkadaş vb. konularda) yardım ararım.                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Nasıl öğrendiğime yönelik stratejileri (dikkat, tekrar, kodlama vb.) açıklayabilirim.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Kısa vadeli kariyer hedefleri (1 ay ile 1 yıl arasındaki sürede bireyin kariyerine yönelik yakın hedefler) oluşturabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | İyi hissetmemi sağlayan duyguların (öz saygı, umut, iyimserlik vb.) farkındayım.                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Öğrenme ortamlarındaki duygularımı (akademik anlayış, sorumluluk vb.) düzenleyebilirim.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Kariyer hedefimi açıklayabilirim.                                                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Akran baskısıyla baş etmede uygun yolları kullanırım.                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Bilişim teknolojileri kullanımında (telefon, tablet, TV vb.) kendimi yönetebilirim.                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Yaşamda karşılaşılan zorlukların çaba ve zamanla üstesinden gelebileceğimin farkındayım.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Kendi özelliklerim ile seçmek istediğim lise türünün özelliklerini ilişkilendirebilirim.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Güçlü kişilik özelliklerimi zorluklar karşısında kullanabilirim.                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Toplum için gönüllü çalışmaların gerekli olduğunu bilirim.                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Öğrenmenin hayat boyu devam ettiğini bilirim.                                                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Lise türü seçiminde ailemin görüşlerini de alarak karar veririm.                                                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Liselere Geçiş Sistemi sınavlarında başarılı olmak için stratejiler geliştiririm.                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Etkinliklere katılırken yeteneklerimi dikkate alırım.                                                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Uzun vadeli kariyer hedefleri (1 yıldan uzun süreyi ifade eden hedefler) oluşturabilirim.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Verimli çalışma stratejilerini açıklayabilirim.                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Lise türü seçiminde çevremın görüşlerini de alarak karar veririm.                                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | İyi hissetmemi sağlayan davranışların (yardım etme, hobiler vb.) farkındayım.                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### EK 3: ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-50356781

26.05.2022

Konu : Araştırma İzni (Fatma Zehra ADIGÜZEL)

#### DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.  
b) 10/05/2022 tarihli ve E-63781167-100-162873 sayılı yazınız.  
c) 24/05/2022 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma Zehra ADIGÜZEL'in "Ortaokul 8. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımlarının Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ortaokullarda eğitim gören 8. sınıf öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda istic42@meb.gov.tr e-posta adresine ve bir adet kitapçık olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Mustafa KURT  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

Ek:

1-Genelge (3 Sayfa)

2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)

3-Ortaokul 8. Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları Ölçeği (3 Sayfa)

# ÖZGEÇMİŞ

## KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Fatma Zehra ADIGÜZEL  
Yabancı Dili : İngilizce

## ÖĞRENİM DURUMU

| Derece        | Alan                                | Okul/Üniversite                         | Mezuniyet Yılı |
|---------------|-------------------------------------|-----------------------------------------|----------------|
| Yüksek Lisans | Eğitim Programları ve Öğretim       | Düzce Üniversitesi                      | 2023           |
| Lisans        | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | Düzce Üniversitesi                      | 2018           |
| Lise          |                                     | Mustafa Koyuncu Anadolu Öğretmen Lisesi | 2014           |

## YAYINLAR

- Çeviker Ay, Ş., Arslan, F.Z., Adıgüzel, İ. ve Çoban, K. (2019). Lise Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Erteleme Davranışı Arasındaki İlişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 116-126