

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

TEKNOLOJİ DESTEKLİ SINIF REHBERLİK PROGRAMININ
ÖĞRENCİLERİN REHBERLİK İHTİYAÇLARININ
KARŞILANMA DÜZEYİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Serdar ÖZMEN

Lefkoşa
Ocak, 2021

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**TEKNOLOJİ DESTEKLİ SINIF REHBERLİK PROGRAMININ
ÖĞRENCİLERİN REHBERLİK İHTİYAÇLARININ
KARŞILANMA DÜZEYİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Serdar ÖZMEN

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN**

**Lefkoşa
Ocak, 2021**

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Serdar ÖZMEN'in “**Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılama Düzeylerine Etkisi**” isimli tezi 25 Ocak 2021 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı – Soyadı

İmza

Başkan:	Prof. Dr. Hafize KESER	.....
Üye:	Doç. Dr. Umut AKÇIL	.....
Üye:	Yrd. Doç. Dr. Ayhan ÇAKICI EŞ	.....
Üye:	Yrd. Doç. Dr. Fatma MİRALAY	.....
Üye (Danışman):	Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN	.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2021

Prof. Dr. K. Hüsnü Can BAŞER

Enstitü Müdürü

Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dökümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Serdar ÖZMEN

20/01/2021

Teşekkür

Eğitimin ruhu olarak ifade edilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğretim ve yönetim süreçlerinin tamamlayıcı bir unsuru olarak değerlendirilmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde veri temelli, kanıta dayalı çalışmaların yapılması bu hizmetlerin etkisini arttıran en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Gelişimsel ve önleyici bir yaklaşımla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin program temelli olarak yürütülmesi, bu hizmetlerin görünürlüğünü arttırmakla birlikte hizmetlerin daha nitelikli olarak sunulmasına da katkı sağlamaktadır. Bu çalışma ile önce öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları belirlenmiş, daha sonra öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik teknoloji destekli sınıf rehberlik programı tasarlanarak uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sunması beklenmektedir.

Bu tez çalışmasının her aşamasında beni koşulsuz olarak destekleyen, önerileriyle yol gösteren, enerjisi ve çalışkanlığı ile her zaman beni motive eden değerli tez danışmanım Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN'e sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca bilgisi, tecrübesi ve samimiyeti ile bana yol gösteren ve bu tezin hazırlanmasında yapıcı eleştiriler sunarak farklı bakış açıları geliştirmemi sağlayan Prof. Dr. Hafize KESER'e, bilgi ve birikimini samimi bir şekilde paylaşarak tez çalışmamın her aşamasında bana güç veren Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU'ya, Tez İzleme Komitemde değerli görüş ve önerileri ile araştırmama destek olan Doç. Dr. Umut AKÇIL'a değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Araştırma süreci boyunca görüş ve önerileri ile bu çalışmaya değer katan Prof. Dr. Serap NAZLI'ya özel bir teşekkür borçluyum. Ölçek geliştirme sürecinde değerli görüşlerini aldığım ve aynı zamanda Tez jürimde yer alan Yrd. Doç. Dr. Ayhan ÇAKICI EŞ'e katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliliğin sağlanması çalışmalarında değerli görüşleri ile benden desteğini esirgemeyen akademisyen arkadaşlarıma ve değerli hocalarıma teşekkür ederim. Çalışmanın veri toplama aşamasında değerli görüşleri ile öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlayan Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Derneği yöneticilerine, eğitim sendikalarında, zel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünde, rehberlik ve araştırma merkezlerinde ve eğitim kurumlarında görev yapan rehber ğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte katkılarını esirgemeyen ğrenci, ğretmen ve ğrenci velilerine desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca, araştırmanın uygulama sürecinde yer alan ve değerli katkılarıyla bu çalışmayı anlamlı kılan öğrencilerime, rehber ğretmen/psikolojik danışman arkadaşıma ve programı uygulayan sınıf rehber ğretmeni arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yaşantımın her döneminde olduğu gibi tez yazım sürecinde de sonsuz sevgi ve desteklerini hissettiğim annem Satı ÖZMEN ve babam Muhsin ÖZMEN'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca bu çalışmayı hayatımın en büyük anlamı olan oğlum Kayra ÖZMEN ve kızım Ayşe ÖZMEN'e adamak isterim. Sevgi dolu bir dünyada büyümeleri dileğiyle.

Serdar ÖZMEN
Ocak, 2021

Özet

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılama Düzeyine Etkisi

Serdar ÖZMEN

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

Ocak 2021, 340 sayfa

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek ve teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada gömülü karma yöntem tasarımı (embedded mixed method) kullanılmıştır. Araştırma program geliştirme süreci ve program değerlendirme süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın program geliştirme sürecinde nitel ve nicel değerlendirme araçları kullanılarak mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları belirlenmiş ve öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla teknoloji destekli sınıf rehberlik programı geliştirilmiştir.

Araştırmanın program değerlendirme aşamasında ise yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde grupların eşleştirilmesi yöntemi kullanılmıştır. Deneysel süreç öncesinde öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin hazır bulunuşluk seviyelerini ve okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini artırmak için okula uyum programı kapsamında bir hafta süre ile okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programı uygulanmıştır. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem sürecinde ise deney grubuna teknoloji destekli sınıf rehberlik programı kontrol grubuna ise mevcut sınıf rehberlik programı 15 etkinlik ve 15 hafta olacak şekilde 2018-2019 eğitim öğretim

yılıının birinci dönemi boyunca sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının düzeyini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi Öğrenci Formu kullanılmıştır. Programın kısa ve orta vadede değerlendirme sürecinde ise Etkinlik Değerlendirme Formları, Program Değerlendirme Formları ve Görüşme Formları kullanılarak nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin birinci dönem ağırlıklı not ortalamaları, devam ve disiplin durumlarına ilişkin veriler incelenerek program değerlendirme sürecine ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler betimsel istatistikler ile birlikte t testi, ANOVA, ANCOVA, Mann Whitney U istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

DeneySEL süreç sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. DeneySEL süreç sonrasında teknoloji destekli sınıf rehberlik programının deney grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın kısa vadede değerlendirilme sonuçlarına göre programın öğretmen ve öğrenciler tarafından başarılı olarak algılandığı, programın orta vadede değerlendirme sonuçlarına göre ise deney grubunda yer alan öğrenci, öğretmen ve velilerin kontrol grubuna oranla teknoloji destekli sınıf rehberlik programını daha olumlu olarak değerlendirdikleri yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin akademik başarıları ve devamsızlık durumları üzerine etkilerine ilişkin deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin disiplin durumlarına ilişkin veriler ise teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin olumlu davranış değişikliklerine katkı sağladığını destekler niteliktedir. Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında olumlu etkileri olduğu yönündedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda farklı kademe ve türdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi, sınıf rehberlik programları ile birlikte psikoeğitim programları, grup rehberliği programları ve akran temelli programlar başta olmak üzere öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla farklı rehberlik programlarının hazırlanması ve teknoloji destekli sınıf rehberlik programları ile birlikte teknoloji tabanlı sınıf rehberlik programlarının geliştirilmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: gelişimsel rehberlik, kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programları, rehberlik ihtiyaçları, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, sınıf rehberlik programı.



Abstract

The Effect of the Technology-Supported Classroom Guidance Programme on the Level of Meeting the Guidance Needs of Students

ÖZMEN, Serdar

PhD, Department of Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

January 2021, 340 pages

In this study aiming to determine the guidance needs of vocational and technical Anatolian High School students and to evaluate the effect of technology-supported classroom guidance programme on the level of meeting the guidance needs of students, embedded mixed method design was employed. The research was carried out in two stages: The programme development process and the programme evaluation process. In the programme development process of the research, the guidance needs of vocational and technical Anatolian High School students were determined by using qualitative and quantitative assessment tools, and a technology-supported classroom guidance programme was developed in order to meet the guidance needs of the students.

In the programme evaluation phase of the research, a quasi-experimental study was carried out. The study group of the research consisted of 9th grade students studying in a vocational and technical Anatolian High School in Ankara. Matched random sampling method was employed to equate the experimental and control groups. Prior to the experimental process, in order to increase the levels of students' readiness and awareness of school guidance services; a school guidance services awareness raising programme was implemented for a week within the scope of the school orientation programme. In order to evaluate the effectiveness of the programme, the School Counselling Services Awareness Scale developed within the scope of the research was employed. In the experimental process of the study, the technology-supported classroom guidance programme was implemented to the experimental group and the current classroom guidance programme to the control

group, with 15 activities and 15 weeks, by classroom guidance teachers during the first semester of the 2018-2019 academic year. In the study, in order to determine the level of students' guidance needs, the Student Form of Guidance Needs Assessment Survey developed by the researcher was employed. Quantitative and qualitative data were obtained through the use of Activity Evaluation Forms and Programme Evaluation Forms during the short and medium term evaluation process of the programme. Furthermore, during this process, the data on the grade point average of students, attendance and disciplinary situation for the first semester were analysed, and data on the programme evaluation process were collected. The quantitative data obtained were analysed using descriptive statistics, t test, ANOVA, ANCOVA, and Mann Whitney U statistics. For the analysis of the qualitative data, content analysis and descriptive analysis methods were used.

Following the experimental process, it was revealed that the guidance needs of the students in the experimental group demonstrated a statistically significant difference compared to the students in the control group. It was concluded that the technology-supported classroom guidance programme was effective in meeting the guidance needs of the students in the experimental group. The results of the short-term evaluation of the programme revealed that the programme was perceived as successful by the teachers and students, and according to the mid-term evaluation results of the programme; students, teachers and parents in the experimental group viewed the technology-supported classroom guidance programme more positively than the control group. However, it was concluded that there was no statistically significant difference between the experimental group and the control group regarding the effects of the technology-supported classroom guidance programme on students' academic achievement and absenteeism. Data on students' disciplinary status support the fact that the technology-supported classroom guidance programme contributes to students' positive behavioural changes. In conclusion, the findings obtained from the research demonstrate that the technology-supported classroom guidance programme has positive effects in meeting students' guidance needs. In line with the results obtained from the research, suggestions were made to determine the guidance needs of students studying at different grades and schools, and to design, in particular, psychoeducation programmes, group guidance programmes and peer-based programmes with classroom guidance programmes and to further develop technology-based classroom guidance programmes along with technology-supported classroom guidance programmes.

Keywords: developmental guidance, comprehensive guidance and psychological counselling programmes, guidance needs, guidance and psychological counselling services, classroom guidance programme.



İçindekiler

Onay	1
Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı	2
Teşekkür.....	3
Özet	5
Abstract	8
İçindekiler	11
Tablolar Listesi	15
Şekiller Listesi.....	18
Görseller Listesi	19
Kısaltmalar	20

BÖLÜM I

Giriş.....	221
Problem Durumu	2Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Araştırmanın Amacı	27
Araştırmanın Önemi	28
Sınırlılıklar.....	31
Tanımlar	32

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar	34
Kavramsal Temeller	34
Eğitimde Program Geliştirme.....	34
Program Geliştirmede Kuramsal Temeller	37
Program Tasarımı Yaklaşımları	38
Program Geliştirme Modelleri	40
Program Geliştirme Süreci	44
Programların Tasarlanması	44
Programların Uygulanması	48
Programlarının Değerlendirilmesi	49
Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Programları	53

Okul PDR Program Modelleri	55
Okul PDR Programlarının Yapısı	62
Okul PDR Programlarının Geliştirme Süreci	64
Okul PDR Programlarının Tasarlanması	64
Okul PDR Programlarının Uygulanması	66
Okul PDR Programlarının Değerlendirilmesi	67
Sınıf Rehberlik Programları	71
Sınıf Rehberlik Programlarının Yapısı	72
Sınıf Rehberlik Programlarının Geliştirme Süreci	72
Sınıf Rehberlik Programlarının Tasarlanması	73
Sınıf Rehberlik Programlarının Uygulanması	76
Sınıf Rehberlik Programlarının Değerlendirilmesi	78
İlgili Araştırmalar	80
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	80
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	95

BÖLÜM III

Yöntem.....	105
Araştırma Modeli	105
Çalışma Grubu.....	109
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı.....	114
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Tasarlanması	114
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Uygulanması	124
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Değerlendirilmesi.....	133
Veri Toplama Araçları.....	134
Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA)	135
Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ).....	136
Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği	151
Program Değerlendirme Formları	152
Etkinlik Değerlendirme Formları	153
Görüşme Formları	154
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	155
Araştırma Planı ve Süreci.....	161

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar	163
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular	163
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular	179
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Kısa Vadeli Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	186
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Orta Vadeli Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	188

BÖLÜM V

Tartışma	204
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Tartışma.....	204
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Tartışma	207
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Kısa Vadeli Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Tartışma	210
Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Orta Vadeli Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Tartışma	211

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	215
Sonuçlar.....	215
Öneriler.....	217
Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	217
İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	218
Kaynakça.....	220
Ekler	249
Ek-1. Etik Kurulu Kararı	250
Ek-2. Araştırma Uygulama İzinleri	251

Ek-3. Okul Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu Kararı	253
Ek-4. Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı Gelişim Alanlarına Göre Yeterlik ve Kazanımlar	255
Ek-5. Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Gelişim Alanı, Modül, Yeterlik ve Kazanımların Sınıf Düzeleri ve Süreye Göre Dağılımı.....	261
Ek-6. Sınıf Rehberlik Programı Yıllık Çalışma Planı Örneği	271
Ek-7. Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı Örnek Etkinlikler	277
Ek-8. Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) Öğrenci Formu....	302
Ek-9. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ)	304
Ek-10. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Örnek Maddeler	307
Ek-11. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Kullanım İzni	309
Ek-12. Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anketi Öğrenci Formu	310
Ek-13. Sınıf Rehberlik Programı Çıktı Değerlendirme Anketi Öğrenci Formu .	312
Ek-14. Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formu.....	315
Ek-15. Öğrenci Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu.....	316
Ek-16. Öğretmen Etkinlik Gözlem Formu	318
Ek-17. Öğretmen Etkinlik Kontrol Listesi	320
Ek-18. Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Görüşme Formu.....	322
Ek-19. Program Değerlendirme Odak Grup Görüşmesi Formu (Öğrenci)	324
Ek-20. Program Değerlendirme Görüşme Formu (Sınıf Rehber Öğretmeni)	325
Ek-21. Program Değerlendirme Görüşme Formu (Rehber Öğretmen).....	326
Ek-22. Veri Analizi Sürecinde Gerçekleştirilen Normallik Testleri	327
Ek-23. RİBA Öğrenci Formu Cinsiyete Göre Ortalamaların Dağılımı.....	340
Ek-24. RİBA Öğrenci Formu Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaların Dağılımı.....	342
Ek-25. İntihal Raporu	344
Özgeçmiş.....	345

Tablolar Listesi

	Sayfa
Tablo 1. Deneysel İşlem Süreci	108
Tablo 2. Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Nicel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Demografik Özellikleri	110
Tablo 3. Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Demografik Özellikleri	111
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımı	113
Tablo 5. Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programında Gelişim Alanlarına Göre Modüllerin Sınıf Düzeylerine ve Süreye Göre Dağılımı	120
Tablo 6. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği Öntest Sonuçları	125
Tablo 7. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği Öntest - Sontest Ortalamaları ve İlişkili Örneklemeler T-Testi (Paired Samples T-Test) Sonuçları...	126
Tablo 8. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Sonuçları	127
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	127
Tablo 10. Ölçeğin Yapı Geçerliliğini Belirlemek ve Güvenirlilik Analizlerini Gerçekleştirmek Amacıyla Belirlenen Katılımcılara Ait Bilgiler	137
Tablo 11. Ölçeğin Yapı Geçerliliğini Değerlendirmek Amacıyla Belirlenen Katılımcılara Ait Bilgiler	138
Tablo 12. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri	144
Tablo 13. Ölçek DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiiliği Değerleri	150
Tablo 14. Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri.....	160
Tablo 15. RİBA Öğrenci, Öğretmen ve Veli Formu Ortalamaları	163

Tablo 16. RİBA Öğrenci Formu Sonuçları	164
Tablo 17. RİBA Öğretmen Formu Sonuçları	166
Tablo 18. RİBA Veli Formu Sonuçları	169
Tablo 19. Nitel Verilerin Toplandığı Paydaş Görüşlerine Göre Rehberlik İhtiyaçlarının Gelişim Alanlarına Yönelik Dağılımı	171
Tablo 20. Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Algılarına Yönelik Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları	173
Tablo 21. Rehberlik İhtiyaçlarının Gelişim Alanlarına Göre Dağılımı	174
Tablo 22. Nitel Verilerin Toplandığı Paydaşların Algılarına Göre Rehberlik İhtiyaçlarının Gelişim Alanlarına Yönelik Dağılımı	175
Tablo 23. Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Cinsiyete Göre Dağılımı Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları	176
Tablo 24. Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı One-Way ANOVA Sonuçları.....	177
Tablo 25. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Rehberlik İhtiyaçlarının Gelişim Alanlarına Yönelik Dağılımı	178
Tablo 26. Deneysel Süreç Öncesi ve Sonrası RİBA Sonuçları	179
Tablo 27. Deneysel Süreç Sonrası Toplam Puanlarının Gruba Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	180
Tablo 28. Deneysel Süreç Öncesine Göre Düzeltilmiş Deneysel Süreç Sonrası Toplam Puanların Gruplara Göre Dağılımına İlişkin ANCOVA Sonuçları	181
Tablo 29. Deneysel Süreç Sonrası Kişisel-Sosyal Rehberlik Puanlarının Gruba Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler	182
Tablo 30. Deneysel Süreç Öncesine Göre Düzeltilmiş Deneysel Süreç Sonrası Kişisel-Sosyal Rehberlik Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına İlişkin ANCOVA Sonuçları	182

Tablo 31. Deneysel Süreç Sonrası Eğitsel Rehberlik Puanlarının Gruba Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler	183
Tablo 32. Deneysel Süreç Öncesine Göre Düzeltilmiş Deneysel Süreç Sonrası Eğitsel Rehberlik Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	184
Tablo 33. Deneysel Süreç Sonrası Mesleki Rehberlik Puanlarının Gruba Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler	185
Tablo 34. Deneysel Süreç Öncesine Göre Düzeltilmiş Deneysel Süreç Sonrası Mesleki Rehberlik Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	185
Tablo 35. Etkinlik Değerlendirme Formlarına İlişkin Ortalamalar	186
Tablo 36. Program Değerlendirme Anket Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	188
Tablo 37. Program Çıktı Değerlendirme Formu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	189
Tablo 38. Programın Yapısal Olarak Değerlendirilmesine İlişkin İçerik Analizi Sonuçları.....	190
Tablo 39. Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılama Düzeyi İçerik Analizi Sonuçları ..	196
Tablo 40. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması	202
Tablo 41. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Devamsızlık Toplamlarının Karşılaştırılması	202
Tablo 42. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Disiplin Durumlarının Karşılaştırılması.....	203

Şekiller Listesi

	Sayfa
Şekil 1. Eğitim Programlarının Temel Öğeleri.....	36
Şekil 2. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı ve Ortaöğretim Kurumları Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı Yeterlik Alanları.....	75
Şekil 3. Araştırma Modeli.....	106
Şekil 4. Ölçek Geliştirme Süreci	136
Şekil 5. Ölçek Maddelerinin Belirlenmesi ve Kapsam Geçerliği Çalışmaları.....	139
Şekil 6. Faktör Özdeğerleri İçin Çizgi Grafiği	142
Şekil 7. Ölçeğin Son Haline Ait Faktör Özdeğerleri İçin Çizgi Grafiği	145
Şekil 8. DFA T Değerleri	148
Şekil 9. DFA Standartlaştırılmış Çözüm Sonuçları	149

Görseller Listesi

	Sayfa
Görsel 1. Örnek Etkinlik Süreci.....	128
Görsel 2. İnteraktif Örnek Durumlar ve Davranış Biçimleri Uygulaması Ekran Görüntüsü.....	129
Görsel 3. İnteraktif Verimli Ders Çalışma Yöntemleri Uygulaması Ekran Görüntüsü.....	129
Görsel 4. Dijital Hikâye Ekran Görüntüsü	130
Görsel 5. İnternetin Bilinçsiz Kullanımı İsimli Animasyon Ekran Görüntüsü ...	130
Görsel 6. Okul Tanıtımı Kısa Filmi Ekran Görüntüsü	131
Görsel 7. Teknoloji Bağımlılığı Sunumu Ekran Görüntüsü	131
Görsel 8. Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formu Ekran Görüntüsü	132
Görsel 9. Sınıf Rehber Öğretmeni Etkinlik Değerlendirme Formu Ekran Görüntüsü.....	132
Görsel 10. Etkileşimli Etkinlikler	133
Görsel 11. Etkileşimli Etkinliklerde Kullanılan Materyaller	133

Kısaltmalar

ASCA	American School Counselor Association
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
KGRP	Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ORHFKEP	Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Kazandırma Eğitim Programı
ORHFÖ	Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
Rehber öğretmen	Rehber öğretmen/psikolojik danışman
RİBA	Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi
SRP	Sınıf Rehberliği Programı
TDSRP	Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı
TTK	Talim Terbiye Kurulu
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

BÖLÜM I

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Değişimin kaçınılmaz bir süreç olarak yaşandığı 21. yüzyıl bilgi toplumlarında meydana gelen değişiklikler eğitim sistemlerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Bilginin hızla artması, küreselleşme ve toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı değişimler eğitimin amaç, yapı ve işlevlerinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Öğrencilere bilgiyi yüklemeyi ve onların yalnızca zihinsel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan eğitim sistemleri yerini öğrencilere öğrenmeyi öğreten ve tüm gelişim alanlarında bir bütün olarak gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim anlayışına bırakmıştır.

Günümüz eğitim anlayışındaki değişiklikler Eğitim 4.0 olarak ifade edilen paradigma değişimi ile birlikte öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı gerekli kılmaktadır (Keser & Semerci, 2019). Bu süreçte esneklik, işbirliği içerisinde çalışma, değişen koşullara proaktif uyum (Hughes, 2017) doğrusal olmayan düşünme becerileri, özyönetim ve öz yeterlilik gibi becerilerin kazandırılması ön plana çıkmaktadır (Wallner & Wagner, 2016). Gerek bu becerilerin kazandırılması sürecinde (Karacan Özdemir & Ayaz, 2018) gerekse öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçların karşılanması noktasında (Gysbers, 2001a; Kuzgun, 2009; Negi, 2017) eğitimde rehberlik hizmetlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır (Yeşilyaprak, 2019).

Eğitimde rehberlik hizmetleri öğrencilerin kendini tanımasını, başkalarını kabul etmesini, potansiyelini gerçekleştirmesini, başarılı olmasını, akranları ile sağlıklı ilişkiler kurmasını ve gelişimsel sorunlarına destek olmayı amaçlamaktadır (Lunenburg, 2010). Bu amaçlara ulaşabilmek için okullarda gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri sunulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Okul rehberlik hizmetlerinin etkili olabilmesi için gerçekleştirilecek faaliyetlerin öğrencilerin ihtiyaçlarından hareketle düzenlenmesi gerekmektedir (Chireshe, 2012). Öğrencilerin rehberlik hizmetlerine yönelik ihtiyaçları gelişimsel, önleyici, iyileştirici-düzeltilici ve kriz yardımına olan

ihtiyaçları olmak üzere dört farklı düzeyde ortaya çıkmaktadır (Gysbers & Henderson, 2012). Okullarda ğrencilerin her düzeydeki rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik rehberlik programlarının geliştirilmesi büyük önem taşıamaktadır (Erkan, 2017; Güven, 2019; Gysbers & Henderson, 2012; Kaya & Çivitçi, 2002; Lapan, 2001; Nazlı, 2016).

Eğitimde ğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi program geliştirme çalışmalarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İhtiyaçların belirlenmesine yönelik çalışmalar eğitim etkinliklerinde nelerin yer alacağına karar verilmesi noktasında da önem taşıamaktadır (Demirel, 2013; Hanes, 1977; Oliva, 2005). Psikolojik danışma ve rehberlik programları da dâhil olmak üzere her türlü eğitim programı geliştirme çalışması öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesini gerektirir (Erkan, 2017). Öğrencilerin hangi konularda rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi rehberlik programlarının temelini oluşturmaktadır (Güven, 2019; Gysbers & Henderson, 2012; Kaya & Çivitçi, 2002; Lapan, 2001). Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarından hareketle düzenlenen rehberlik programlarında (Campbell & Dahir, 1997; MacDonald & Sink 1999) ihtiyaç belirleme çalışmaları programın genel amaçları ile kapsamının belirlenmesinin ön koşulu olarak nitelendirilebilir (Nazlı, 2016). Ayrıca, ğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmalarından elde edilen veriler program değerlendirme sürecinde de etkin olarak kullanılabilir (Astramovich & Coker, 2007; Wysong, 1983).

Öğrencilerin ihtiyaç değerlendirmeleri üzerine yapılan araştırmalar, sunulan rehberlik hizmetlerinin niteliği ile öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının tanınma derecesi arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Astramovich, 2011). Bu yönde gerçekleştirilen bazı araştırmalar ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanmadığını göstermektedir (Güven, 2009; Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Yüksel şahin, 2008). Okullarda rehber ğretmen sayısının yetersiz olması (Apaydın & akır, 2016; Güven, 2009; Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Tuzgöl Dost & Keklik, 2012; Yeşilyaprak, 2009), her sınıf düzeyinde rehberlik saatinin olmaması, gelişimsel rehberlik anlayışından çok kriz odaklı çalışılması, yalnızca sorunlu öğrencilerle görüşmek zorunda kalınması, okuldaki normal gelişim gösteren öğrencilere yeterince vakit ayrılamaması (Apaydın & akır, 2016), yönetici, ğretmen ve velilerin yeterli rehberlik anlayışına sahip olmamalarından kaynaklanan sorunlar nedeniyle gerekli işbirliğinin kurulamaması (Apaydın & akır, 2016; Güven, 2009; Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Nazlı, 2007;

Yeşilyaprak, 2009), sınıf rehberlik programlarının güncellenmemesi ve sınıf rehberlik programlarının uygulanmasında yaşanan sorunlar (Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006) nedeni ile öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanamadığı ifade edilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ve rehberlik programlarının öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi önemli olarak görülmektedir (Drefs, 2003; Gordon, 2000). Bu amaçla düzenlenecek rehberlik programlarının içerik, süreç ve ürün boyutu ile küçük grup çalışmaları (Astramovich, 2011) ve sınıf rehberlik programları yoluyla öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir (Akos, & diğ., 2007).

Sınıf rehberlik programları kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programının en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır (Ellis, 1990; Erkan 2017; Gysbers, 2013; Gysbers & Henderson, 2012; Nazlı, 2016). Sınıf rehberlik programları rehber öğretmenlerin okul rehberlik hizmetleri ile yaptıkları çalışmaları destekleyen, sınıflarda sistemli ve düzenli olarak gerçekleştirilen etkinlikleri ifade eder (Gysbers, 2013). Gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda hazırlanan rehberlik programları, yalnızca sorunlu öğrencilerle ilgilenmek yerine, okuldaki bütün öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ihtiyacı olduğu gerçeğinden hareket ederek, okuldaki bütün öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden faydalanmasını sağlar. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması noktasında sınıf rehberlik programları büyük bir öneme sahiptir (Campbell & Dahir, 1997; MacDonald & Sink 1999).

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine etkin bir şekilde katılımını sağlamak ve rehberlik saati uygulamasının işlevselliğini arttırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında 9. 10. ve 11. sınıflar için, 2006 yılında ise 1.-12. sınıflar için, 2020 yılında ise (araştırmacının da içerisinde bulunduğu bir ekip tarafından) okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseler için sınıf rehberlik programları geliştirilmiştir (Güven, 2020). Ancak, 2020 yılında geliştirilen sınıf rehberlik programları yaşanan küresel salgın süreci nedeniyle (2021 Ocak ayı itibarı ile) tam olarak uygulanamamış ve uygulama sonuçları değerlendirilememiştir. Türkiye’de 2006 yılında hazırlanan sınıf rehberlik programları 2011 yılında haftalık ders çizelgesinde yapılan değişiklikler ile tanıtım ve yönlendirme dersinin kaldırılması nedeniyle söz konusu dersin kazanımları rehberlik programına entegre edilmiş ve ortaöğretim kurumları rehberlik ve yönlendirme dersi programı olarak yeniden

düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011). Sınıf rehberlik programları 2011 yılındaki sınırlı değişiklikleri saymazsak, uzunca bir süre güncellenmemiştir.

Kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programlarının önemli bir unsurunu oluşturan sınıf rehberlik programları öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması ve okul rehberlik hizmetlerinin etkisinin artırılması noktasında önemli katkılar sağlamıştır. Özellikle ülkemiz için rehberlikte program modeli anlayışının yerleşmesi (Erkan, 2017), uygulamalar arasında standartlaşmayı sağlaması, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlaması, sunulacak hizmetleri planlı, programlı ve sistemli bir yapı üzerine inşa etmesi ve tüm okul personelinin rehberlik hizmetlerine aktif katılımını sağlaması (Demirel, 2010; Terzi, & diğ., 2011; Yazgünoğlu, 2012) açısından rehberlik hizmetlerine büyük katkıları olmuştur. Bütün bu olumlu katkılarına rağmen sınıf rehberlik programlarının içeriği, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde bazı sınırlılıkların bulunduğu görülmektedir. Özellikle paydaş görüşleri (okul rehber öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri, okul yöneticileri, öğrenciler vb.) doğrultusunda yapılan değerlendirmelerde programın içeriğinin güncellenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Demirel, 2010; Terzi, & diğ., 2011; Torunoğlu, 2015; Yazgünoğlu, 2012). Yapılan araştırmalar sınıf rehberlik programının uygulanması sürecine ilişkin sorunların bulunduğunu ortaya koymuştur (Berber, 2010; Demirel, 2010; Derebaşı, 2011; Eşen, 2009; Siyez, & diğ., 2012; Terzi, & diğ., 2011; Tokalı, 2007; Topçu, 2014; Torunoğlu, 2015; Yazgünoğlu, 2012). Ayrıca programın değerlendirilmesi süreçlerinde bazı sorunların bulunduğu ifade edilmiştir (Berber, 2010; Demirel, 2010; Eşen, 2009; Siyez, & diğ., 2012; Terzi, & diğ., 2011; Tokalı, 2007; Yazgünoğlu, 2012). Mevcut sınıf rehberlik programlarının değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar programın güncellenmesi ve farklı okul türlerine yönelik sınıf rehberlik programlarının geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Sınıf rehberlik programları da dâhil olmak üzere rehberlik programlarının hazırlanmasında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının temel alınması gerektiği ifade edilmektedir (Campbell & Dahir, 1997; MacDonald & Sink 1999). Bu nedenle öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi ve belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik veri temelli, kanıta dayalı, ölçülebilir rehberlik programlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Mevcut sınıf rehberlik programları okul kademeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programları tasarlanırken

okulların farklı tür ve amaçları dikkate alınmalıdır. Ancak, ortaöğretim düzeyinde daha çok genel liselerin (Anadolu ve fen liseleri) özellikleri dikkate alınarak rehberlik hizmetleri verilmektedir. Bu süreçte meslek liseleri göz ardı edilmektedir (Nazlı, 2016). Bununla birlikte literatürde mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerden farklılaştığına ilişkin pek çok çalışma vardır (Akat, 2020; Çelikkaleli, & diğ., 2005; Tatlılıoğlu, 1999). Bu açıdan değerlendirildiğinde kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim alanlarında rehberlik hizmetlerine yoğun olarak ihtiyaç duyan mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin (Karagüven, 2001; Karagüven & Cengizhan, 2005) rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik sınıf rehberlik programlarının hazırlanması önemli bir gereklilik olarak ifade edilebilir.

Türkiye’de gerçekleştirilen bazı çalışmalar sunulan rehberlik hizmetlerinden beklenen verimin yeterli düzeyde alınamadığını (Parmaksız & Gök, 2018; Pişkin, 2006; Terzi, & diğ., 2011; Yeşilyaprak, 2019; Yüksel Şahin, 2008); yönetici, öğretmen ve velilerin yeterli düzeyde rehberlik anlayışına sahip olmadıklarını ve bu durumun da rehberlik hizmetlerinin etkisini azaltan önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Apaydın & Çakır, 2016; Güven, 2009; Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Nazlı, 2007; Yeşilyaprak, 2009). Rehberlik hizmetlerinden beklenen verimi alabilmek için öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve yeterli düzeyde rehberlik anlayışına sahip olmaları gerekmektedir (Eyo, & diğ., 2010; Karataş & Baltacı, 2013; Meşeci, & diğ., 2006; Turan, 2009). Öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalar rehberlik programlarının başarıya ulaşmasında büyük önem taşımaktadır (Gysbers & Henderson, 2012; Lasode, & diğ., 2017). Ancak, yapılan bazı araştırmalar öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaştığını (Meşeci, & diğ., 2006), okullarda bazı öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin negatif bir algıya sahip olduklarını (Nas, 2019) ve rehberlik hizmetlerini ihtiyaç olarak görmelerine rağmen bu hizmetlerden yeterli düzeyde haberdar olmadıklarını (Oran, 2013) ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve okul rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerinin arttırılmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kapsamlı ve gelişimsel rehberlik programları temelinde öğrencilerin kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim ihtiyaçlarını esas alacak şekilde hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2005). KKTC'de Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından her yıl okul kademe ve türlerine uygun olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık çerçeve programları hazırlanmaktadır. Programda yer alan grup çalışmalarında literatürde yer alan örnek grup etkinlikleri ile birlikte Türkiye'de uygulanan grup etkinliklerinden yararlanılmaktadır. Bu program okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yürütme kurulu tarafından okulun ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenerek yıl içerisinde uygulanmaktadır (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2020). Ancak, çerçeve programın okullar tarafından öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi sürecinde öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine olan ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla kullanılacak standart ölçme araçlarına literatürde rastlanmamıştır. Ayrıca okul türlerine uygun olarak rehberlik ve psikolojik danışmanlık çerçeve programları dışında öğrencilerin ihtiyaçlarını esas alarak grup temelli yapılandırılmış sınıf rehberlik programlarının geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerinin artırılması ve rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması sürecinde teknoloji kullanımı önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji kullanımı eğitimin her alanında kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmekle birlikte (Keser & Semerci, 2019), rehberlik programlarının geliştirilmesine ve programların başarısına da olumlu katkılar sağlamaktadır. (Bowers, 2002; Kozlowski, & diğ., 2014; Ratliff, & diğ., 2012). Rehberlik programlarının bütün süreçlerinde önemli olan teknoloji kullanımı en fazla sınıf rehberlik programlarında ön plana çıkmaktadır (Hayden, & diğ., 2008). Sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin bir bütün olarak gelişimini sağlamak amacıyla teknoloji desteği ile birlikte hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına önemli katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik teknoloji destekli sınıf rehberlik programının geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Değişen birey ve toplum ihtiyaçları doğrultusunda mesleki ve teknik Anadolu liseleri

sınıf rehberlik programının çağın gereksinimlerini karşılayacak yönde nasıl geliştirilmesi gerektiği konusu bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek, ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik teknoloji destekli sınıf rehberlik programını tasarlamak, uygulamak ve sonuçlarını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları nelerdir?
 - a) Öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaş görüşlerine göre mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları nelerdir?
 - b) Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşların algılarına göre farklılık göstermekte midir?
 - c) Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları cinsiyet özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
 - d) Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılama düzeyi nedir?
 - a) Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi deneysel süreç öncesi toplam puanları kontrol edildiğinde gruba göre deneysel süreç sonrası toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
 - b) Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi deneysel süreç öncesi alt boyut puanları kontrol edildiğinde gruba göre deneysel süreç sonrası alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının kısa vadeli değerlendirme sonuçlarına göre etkililik düzeyi nedir?
4. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirme sonuçlarına göre etkililik düzeyi nedir?
 - a) Program değerlendirme anketi ve program çıktı değerlendirme formu sonuçlarına göre programın etkililik düzeyi nedir?
 - b) Öğrenci, öğretmen ve rehber öğretmen görüşlerine göre programın etkililik düzeyi nedir?

- c) Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin akademik başarıları, devamsızlık ve disiplin durumlarına etkisi nedir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde veri temelli, kanıta dayalı çalışmaların gerçekleştirilmesi ve sunulan hizmetlerin daha görünür kılınması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada değişen öğrenci ve toplum ihtiyaçları ile teknolojiadaki gelişmeler doğrultusunda mesleki ortaöğretim kurumlarına yönelik yapılandırılmış bir sınıf rehberlik programı geliştirilmiş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bu açıdan önemli görülen bu çalışmanın, benzer araştırmalara da öncülük edeceği düşünülebilir. Ayrıca sınıf rehberlik programlarının geliştirilmesi ve sınıf rehberliği çalışmalarının etkilerinin incelenmesine yönelik literatürde çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Martinez, 2015). Bu alanda yapılan çalışmalar genellikle mevcut sınıf rehberlik programın değerlendirilmesi şeklinde olmuştur. Bu açıdan gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçların literatüre önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

COVID-19 pandemi süreci ile birlikte rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemi daha fazla artmıştır. Öğrencilerin bilişsel gelişimleri ile birlikte duyuşsal gelişimlerinin de desteklenmesinin gerekliliği ön plana çıkmış ve öğretmenlerin rehberlik hizmetleri ile ilgili sorumlulukları da daha görünür bir hale dönüşmüştür. Ayrıca öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ile birlikte COVID-19 pandemi sürecinden kaynaklanan ihtiyaçlarının karşılanması sürecinde sınıf rehberlik hizmetleri büyük önem kazanmıştır (Ahmed, & Firdous, 2020). Bu süreçte eğitim anlayışı, eğitimin temel felsefeleri, kullanılan yöntem ve teknikler başta olmak üzere eğitimin bütün boyutları önemli ölçüde etkilenmiş ve eğitimde teknoloji kullanımını kaçınılmaz bir süreç haline dönüşmüştür (Karakaş, 2020). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla teknoloji destekli sınıf rehberlik programının tasarlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Akademik başarı, sınıf tekrarı, devamsızlık, ebeveynlerinin eğitim düzeyinin düşük olması ve sosyal destek imkânları yönünden diğer ortaöğretim kurumlarına göre dezavantajlı olan mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinde (Atik, 2017), yaşadıkları uyum problemleri nedeniyle bağımlılık, zorbalık, saldırganlık gibi olumsuz davranışlar daha fazla görülmektedir (Dağ, 2018). Ayrıca mesleki ve teknik

Anadolu lisesi öğrencilerinin okul terk oranı diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerden daha fazladır (Taş, & diğ., 2013). Bununla birlikte öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri diğer okul türlerindeki öğrencilere oranla daha düşüktür (Acısu, 2002; Aydın Orhan & Ültanır, 2014; Özgan, 2006). Bu sonuçlardan hareketle mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarının farklılaştığı ifade edilebilir. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik rehberlik programlarının geliştirilmesi önemli bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte ortaöğretim kurumları için rehberlik programlarının hazırlanması sürecinde okul türleri arasındaki farklılıkların göz önünde bulundurulması ve ihtiyaç analizi sonuçlarına göre her okul türüne özgü sınıf rehberlik programlarının hazırlanması önerilmektedir (Cengiz Demir & Arslan, 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçların araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Rehberlik programları da dâhil olmak üzere her türlü program geliştirme sürecinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Erkan, 2017). Bu çalışmada eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenler, rehberlik ve araştırma merkezinde görevli psikolojik danışmanlar, Milli Eğitim Bakanlığı uzmanları, eğitim sendikası temsilcileri ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği temsilcileri olmak üzere farklı düzeylerdeki paydaşların görüşleri doğrultusunda ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla görüşme formu geliştirilmiştir. Ayrıca, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) geliştirilmiştir. RİBA öğrenci, öğretmen ve veli formları şeklinde hazırlanmış ve öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları bu süreçte belirlenmeye çalışılmıştır. RİBA öğrenci, öğretmen ve veli formları Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığının da ilgisini çekmiş ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde tez çalışması kaynak gösterilerek kullanılmaya başlanmıştır. RİBA formları 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren Türkiye’deki bütün ortaöğretim kurumlarında öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik olarak öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde uygulanmaya devam etmektedir. Bu şekilde tez çalışması kapsamında geliştirilen RİBA formları rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi sürecinde alana katkı sağlamıştır. Bununla birlikte KKTC’de kapsamlı gelişimsel rehberlik programları kapsamında Türkiye’deki rehberlik programları ile benzer

programlar uygulandığı için elde edilen bulgular KKTC’de rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine de ışık tutacaktır.

Rehberlik hizmetleri ortak bir anlayış ve işbirliğini gerekli kılmaktadır. Rehberlik hizmetlerinden beklenen verimin alınabilmesi için programın paydaşlarının ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmaları ve rehberlik hizmetleri farkındalık düzeylerinin istenilen seviyede olması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin rehberlik hizmetleri farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla “Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ)” geliştirilmiştir. Ayrıca, sınıf rehberlik programı uygulanmadan önce okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programı uygulanarak öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeyleri ve hazır bulunuşluk seviyeleri arttırılmaya çalışılmıştır. Türkiye’de ve KKTC’de rehberlik anlayışı kazandırmaya yönelik birçok seminer düzenlenmiştir. Fakat yapılandırılmış bir şekilde okul rehberlik hizmetlerinde farkındalık kazandırmayı amaçlayan ilk kez bir eğitim programı tasarlanarak uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Bu açıdan da araştırma büyük önem taşımaktadır.

Literatürde teknoloji desteği ile uygulanan yapılandırılmış sınıf rehberlik programına rastlanmamıştır. Ancak, bazı okullar kendi web sitelerinde rehberlik sayfaları ile meslek tanıtımı, sınav kaygısı, verimli çalışma yöntem ve teknikleri gibi konularda kısa bilgiler vermektedirler (Savaş & Hamamcı, 2010). Bu araştırma sınıf rehberlik programlarının teknoloji desteği ile birlikte geliştirilmesine öncülük ettiği için de ayrı bir öneme sahiptir.

Yapılan bu çalışmanın rehberlikte program geliştirme çalışmaları ile birlikte farklı okul tür ve kademelerdeki öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma teknoloji desteği ile birlikte rehberlik programlarının geliştirilmesinde araştırmacıların yeni bakış açıları kazanmalarına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte bu çalışmanın mesleki ve teknik Anadolu liselerinde sınıf rehberlik programı etkinliklerinin uygulanması sürecinde rehber öğretmenlere ve sınıf öğretmenlerine önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde gerçekleştirilen bu çalışmanın hem rehberlik programları ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara hem de sınıf rehberlik programlarının uygulanması sürecine önemli katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

Sınırlılıklar

1. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmalarına ait nicel veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında RİBA formları kullanılarak Türkiye’deki 14’ü resmi, 2 si de özel olmak üzere 16 mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler, öğrenci velileri ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmalarına ait nitel veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılında görüşme formu kullanılarak farklı düzeydeki paydaşlardan (eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenler, rehberlik ve araştırma merkezinde görevli psikolojik danışmanlar, Milli Eğitim Bakanlığı uzmanları, eğitim sendikası temsilcileri ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği temsilcileri) elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın deneysel sürecine ait veriler 2018-2019 öğretim yılında Ankara’da bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinin 9. sınıfında öğrenim gören kız öğrenciler ile birlikte öğretmen ve velilerden elde edilmiştir. Araştırmanın deneysel süreci kız meslek lisesinde gerçekleştirildiği için teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılama düzeyi kız öğrencilerden toplanan veriler ile sınırlıdır.
4. Araştırma kapsamında geliştirilen teknoloji destekli sınıf rehberlik programı 2018-2019 öğretim yılının birinci döneminde 15 hafta ve 15 etkinlik olacak şekilde uygulanmıştır. Hazırlanan programın tamamının uygulanması zaman açısından sınırlılık oluşturduğundan program yalnızca bir dönem uygulanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları 15 hafta içerisinde uygulanan etkinliklerle sınırlıdır.
5. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının aynı okul ve aynı sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerden oluşması nedeniyle öğrencilerin birbirlerinden etkilenme olasılığı bulunmaktadır.

Tanımlar

Eğitim Programı: Öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla kazanmaları gereken yeterliklerin belirlenmesi, eğitsel hedeflerin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla içeriğin düzenlenmesi, etkinlik süreçlerinin planlanması ve değerlendirme ölçütlerinin saptanmasına yönelik faaliyetlerin tümü.

Program Geliştirme: Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci (Lunenburg, 2011a).

Kapsamlı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Programı: Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemek amacıyla onlara çeşitli bilgi, beceri ve yeterlilikler kazandırmaya çalışan bir örgütlenme biçimi (Nazlı, 2016).

Rehberlik Müfredatı: Öğrencilere gelişim seviyelerine uygun olarak kazandırılmak istenen yeterlilikleri içeren, planlı, yapılandırılmış, gelişimsel derslerden oluşan etkinlikler (American School Counselor Association, 2012).

Sınıf Rehberlik Programı: Kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programının bir parçası olarak, okuldaki bütün öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak ve önleyici hizmetler sunmak amacıyla hazırlanan sistemli ve yapılandırılmış etkinliklerden oluşan program.

Farkındalık: Bir şeyi fark etmek, farkına varmak, gerekliliğine inanmak, yeterli düzeyde bilgi ve anlayış kazanmak.

Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışman: Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunan, okul rehberlik ve psikolojik danışma programının uygulanması ve koordinasyonunun sağlanmasında program sorumlusu olarak görev alan okul personel (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020a).

Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ): Öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen likert tipi derecelendirme ölçeği.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı (TDSRP): Bilgisayar ve internet teknolojileri yardımı ile öğrencilerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik sınıf içi rehberlik etkinliklerinden oluşan ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanan rehberlik programı.

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili kavramsal açıklamalara, tanımlamalara, araştırma ile ilgili literatürde geçen ve daha önce yapılmış olan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Kavramsal Temeller

Rehberlik hizmetleri sistemli, planlı ve profesyonel bir yardım sürecini ifade eder (Tan, 1995). Rehberlik ve psikolojik danışma programlarının geliştirilmesi aslında bir eğitim programı geliştirme sürecidir (Erkan, 2017). Bu nedenle araştırmanın kavramsal temelleri bölümünde rehberlik ve psikolojik danışma programlarının geliştirilmesi sürecinden önce eğitimde program geliştirme süreci kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitimde Program Geliştirme

İngilizcede “*curriculum*” olarak ifade edilen eğitim programı kavramının kullanımı M.Ö. birinci yüzyıl Roma dönemine kadar uzanmaktadır. Latince “koşu yolu – izlenen yol” anlamına gelen bu kavram günümüzde oldukça soyut bir anlam kazanmış ve farklı şekillerde tanımlanmıştır (Oliva, 2005).

Caswell ve Campbell’a (1935) göre eğitim programları kavramının üç farklı kullanımı bulunmaktadır: Birinci kullanım belirli bir sırayla düzenlenmiş bir grup konuyu veya çalışma alanını ifade eden sınırlı bir alanı tanımlamaktadır. İkinci kullanım öğretimde kullanılacak konuların belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi anlamında daha geniş bir alanı ifade eder. Üçüncü kullanım ise en geniş anlamda öğrencilerin ilgi ve faaliyetlerinden hareketle; amaçların, içeriğin ve yöntemin belirlenerek öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesine rehberlik edilmesi sürecini ifade etmektedir.

Tyler (1957) eğitim programını “*Öğrencilerin eğitsel hedeflere ulaşması için okul tarafından planlanan ve yönlendirilen tüm öğrenme yaşantıları*” olarak tanımlamaktadır. Tyler, eğitim programını bir süreç olarak ele almış ve 1966 yılından itibaren program geliştirme kavramını kullanmıştır (Stone, 1985). Taba (1962) öğrenme planı olarak ifade ettiği eğitim programını hedeflere ulaşmak için planlanan

öğrenmelerin tamamı olarak tanımlamıştır. Ayrıca, eğitim programının hedefler, hedef davranışlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşması gerektiğini ifade etmiştir.

Saylor ve Alexander (1974) eğitim programını “*Öğrencilerin genel ve özel hedeflere ulaşmalarını sağlamak amacıyla hazırlanan öğrenme yaşantıları kazandırma planı*” olarak tanımlamıştır. Wiles ve Bondi (1993) eğitim programını zaman, mekân, materyal, donanım ve personel gibi öğrenme unsurlarıyla çevreyi yapılandırma planı süreci olarak ifade etmiştir. Oliva (2005) ise eğitim programını okul içi ve okul dışı etkinliklerden oluşan tüm öğrenme yaşantılarını içeren program olarak açıklamıştır.

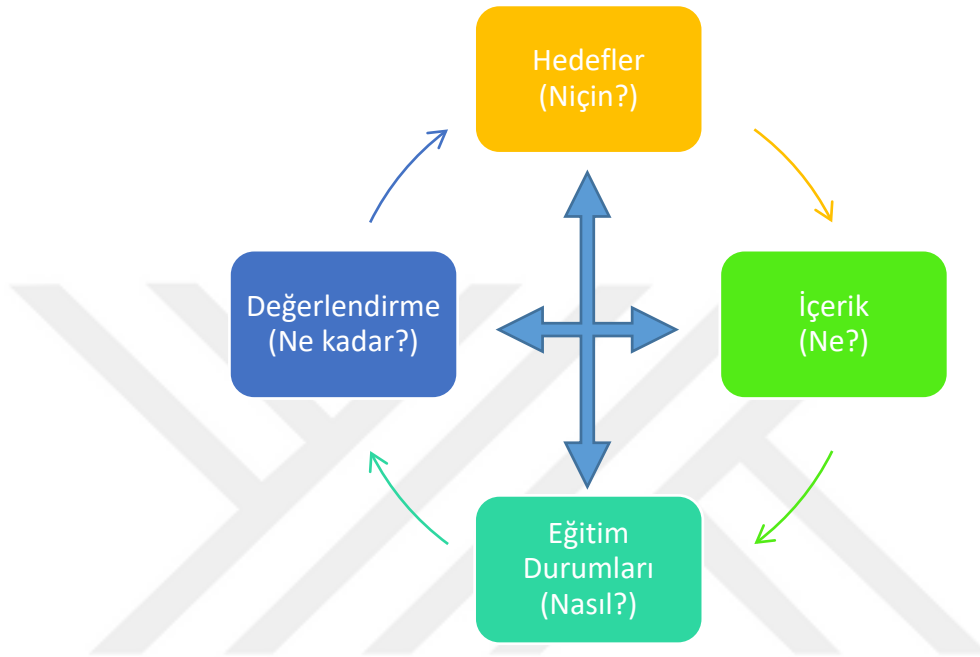
Türkiye’de ise eğitim programları kavramı yerine uzun yıllar dersler ve konular listesi anlamına gelen “müfredat” kavramı kullanılmıştır (Demirel, 2013). Arapça “müfret” sözcüğünden gelen ve “*tekil olguların arka arkaya sıralanmasından oluşan bir listeyi*” ifade eden müfredat kavramı (Gürkan, 2000), 1930’lardan itibaren yerini eğitim programları kavramına bırakmıştır (Yüksel, 2010). Eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmalarının öncülerinden Varış’a (1978) göre eğitim programı “*Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetlerdir*”. Bu faaliyetler öğretim süreçlerini, kursları ve rehberlik hizmetlerini de içerir. Eğitim programını “yetişek” isimlendiren Ertürk (1993), yetişek kavramını okul içinde ve okul dışında gerçekleşen öğrenme-öğretme etkinliklerinin tümü olarak nitelendirmiştir. Diğer bir ifadeyle yetişek, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, eğitimci açısından da eğitim durumları düzeneğidir. Erden (1998) eğitim programını, eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü olarak ifade etmiştir. Sönmez (1999), kişide gözlemlenmesi öngörülen hedef ve davranışlar ile içeriği, eğitim durumlarını ve sınav durumlarını kapsayan dirik bir örüntü olarak nitelendirdiği eğitim programlarında programın öğelerine odaklanmıştır. Demirel (2013) ise eğitim programını “*Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*” olarak tanımlamıştır.

Eğitim programı kavramının farklı tanımları olmasına rağmen programın temel öğeleri hemen hemen tüm program modellerinde ortaklık göstermektedir (Erkan, 2017). Eğitim programı birbiri ile etkileşim içinde olan “hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme” olmak üzere dört temel unsurdan oluşmaktadır (Demirel, 2013). Programın öğeleri birbiri ile dinamik bir ilişki içerisinde.

Programın herhangi bir ögesinde meydana gelen değişiklikler programın diğer unsurlarını da etkilemekte, programın sistematik yapısını değiştirmektedir (Yüksel, 2010). Eğitim programının temel ögeleri Şekil 1’de görselleştirilmiştir.

Şekil 1.

Eğitim Programlarının Temel Öğeleri.



Eğitim programlarının hedef ögesinde “*Bireyleri niçin eğitiyoruz?*” sorusuna yanıt aranmaktadır. Hedefler bireylere kazandırılmak üzere belirlenen istendik özellikleri ifade eder (Demirel, 2013). Eğitim programlarının içerik ögesi konu alanını ifade eder. İçeriğin belirlenmesi sürecinde “*Ne öğretelim?*” sorusuna yanıt aranır (Varış, 1978). Eğitim durumları ögesi program geliştirme çalışmalarında süreç ve uygulama boyutunu ifade eder. Bu süreçte “*Nasıl öğretelim?*” sorusuna yanıt aranır (Yakar, 2016). Eğitim programlarının değerlendirme ögesi ise hedeflere ulaşma derecesi ile eğitim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998). “*Ne kadar?*” sorusunun cevabının araştırıldığı değerlendirme ögesinden elde edilen veriler programın geliştirilmesi için önemli girdiler sağlar (Yüksel, 2010).

Eğitim programları ile ilişkili bir diğer kavram ise program geliştirme kavramıdır. Program geliştirme kavramı eğitim programlarının süreç boyutunu ifade eder. Varış (1978) program geliştirmeyi “*Gerek okul içinde gerekse okul dışında Milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle*

geliştirilmesine yönelik koordineli çalışmaların tümü” olarak tanımlamıştır. Demirel (2013) ise program geliştirme sürecinde eğitim programının dört temel ögesine ağırlık vererek “*Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü*” olarak ifade etmiştir. Ornstein ve Hunkins (2009) program geliştirmeyi eğitim programının teknik boyutu açısından ele almıştır. Program geliştirme programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin belirlenmesi ile birlikte programın oluşturulmasında görev alacak kişilerin, süreçlerin ve işlemlerin ortaya konulması olarak tanımlanmıştır.

Program Geliştirmede Kuramsal Temeller. Her kuram bilimsel bir süreci gerektirdiğinden, program geliştirmenin kuramsal temelleri de bilimsel süreçlere dayanır. Programın kuramsal yapısı ne ölçüde bilimsel temellere dayanırsa programın etkisi de o ölçüde artar (Fer, 2019). Eğitim programları genel olarak tarihi, felsefi, psikolojik ve toplumsal temellere dayanır (Ornstein & Hunkins, 2009).

Eğitimdeki tarihsel gelişmeler program geliştirme alanının bu günkü yapısını etkileyen önemli bir etkidir (Erkan, 2017). Geçmiş deneyim ve anlayışların gelecekteki çalışmalara yön verdiği gerçeğinden hareketle tarihsel gelişim süreci içinde program geliştirmenin geçirmiş olduğu evreleri bilmek, gelecekteki özgün çalışmalara önemli ölçüde kaynak teşkil edecektir (Demirel, 2013). Geçmişteki tecrübelerin gelecekteki çalışmalara aktarılması açısından program geliştirmenin tarihi temelleri büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde temel alınan felsefi yaklaşımlar eğitim programlarının en önemli biçimlendiricilerinden biridir (Erkan, 2017). Felsefi yaklaşımlar programın yapısını önemli ölçüde etkilemektedir (Ornstein & Hunkins, 2009). Programın tasarımında özellikle de hedeflerin belirlenmesi sürecinde felsefeden önemli ölçüde yararlanılır (Demirel, 2013).

Psikolojinin verileri program geliştirme sürecine her aşamada kaynaklık teşkil eder (Büyükkaragöz, 1997). Hedeflerin belirlenmesi sürecinde hedeflerin öğrencilerin gelişim özellikleri açısından uygunluğunun değerlendirilmesinde gelişim psikolojisinin verilerinden faydalanılır. Eğitim durumlarının belirlenmesi sürecinde özellikle öğrenme psikolojisinin verilerinden büyük oranda yararlanılır. Ayrıca, psikometrinin verileri de önemli ölçüde değerlendirme süreçlerine temel destek sağlar (Demirel, 2013). Eğitim programlarının gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi ve psikometri gibi psikolojinin alt alanlarının üretmiş olduğu bilgiden bağımsız olarak

geliştirilmesi düşünülemez (Erkan, 2017). Bu nedenle program geliştirmenin psikolojik temelleri programın etkisini artıran en önemli unsurlardan birini ifade eder.

Program geliştirme süreci toplumsal yapıdan ve toplumun ihtiyaçlarından ayrı düşünülemez (Güven, 2004). Toplumun eğitimden beklentileri, bilimsel, teknolojik gelişmeler, kültürel değişimler ve toplumsal ihtiyaçlar önemli ölçüde eğitim programlarını etkilemektedir (Yürük, 2011). Eğitim programları bir taraftan içerisinde bulundukları toplumun koşulları ile ilgilenirken bir taraftan da toplumsal değişimin en önemli kaynaklarından birini ifade eder (Varış, 1978). Bu nedenle eğitim programları hem bireylerin sosyalleşmesine ve topluma uyum sağlamasına katkı sağlarken hem de toplumun şekillenmesine yardımcı olacak biçimde hazırlanmalıdır (Demirel, 2013). Bu açıdan program geliştirmenin toplumsal temelleri programın tüm öğeleri açısından önem taşımakla birlikte özellikle hedeflerin belirlenmesi noktasında ayrı bir öneme sahiptir.

Program Tasarımı Yaklaşımları. Program tasarımı programın nasıl kavramsallaştırılacağı ve programın öğelerinin nasıl belirleneceğinin ortaya çıkarıldığı süreci ifade eder (Ornstein & Hunkins, 2009). Program tasarımı programın hangi öğelerden oluşacağına ve bu öğeler arasındaki ilişkinin nasıl kurulacağına karar verme sürecidir (Aykaç, 2018). Eğitim programları tasarlanırken programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere birbiri ile ilişkili olan dört temel öğesinin nasıl düzenlemesi gerektiği belirlenir (Demirel, 2013). Eğitim programları konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli olmak üzere üç yaklaşım esas alınarak tasarlanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2009; Ravi, 2016).

Konu merkezli program tasarımları program geliştirme sürecinde en yaygın kullanılan program tasarım yaklaşımıdır (Demirel, 2013). Bu yaklaşımda dersler birbirinden bağımsız olarak düzenlenir ve neyin, nasıl öğretileceği konu alanına özgü olarak belirlenir (Kalaycı & İlhan, 2017). Konu tasarımı, geniş alan tasarımı, disiplin tasarımı ve süreç tasarımı olmak üzere dört grupta ortaya çıkar (Demirel, 2013). En eski ve en iyi bilinen yaklaşım olan konu tasarımında program içerikte yer alan konu alanı temel alınarak tasarlanır. Bu yaklaşımda içerik taksonomik olarak düzenlenir ve konu alanları arasında sıkı bir ilişki vardır (Baş, 2013). Konu tasarımına tepki olarak ortaya çıkan geniş alan tasarımı konuların mantıksal bir ilişki içerisinde bir araya getirilerek programların tasarlanması gerektiğini savunur. Bu yaklaşımda farklı dersler bir araya getirilerek çeşitli çalışma alanları içerisinde programlar tasarlanır (Ravi,

2016). Bu yaklaşıma göre fizik, kimya ve biyoloji dersleri bir araya getirilerek fen bilimleri dersini oluşturur ve program bu içeriğe uygun olarak tasarlanır. Disiplin tasarımı ise temel olarak konu tasarımına benzemektedir. Ancak, disiplin tasarımını konu tasarımından ayıran en önemli unsur teorik alt yapısının akademik odak üzerine kurulu olmasıdır. Bu tasarım kapsamında öğrenciler belirlenen disiplinlere ilişkin bilimsel yöntemleri kullanarak içeriği kavramaya çalışırlar (Ornstein & Hunkins, 2009). Süreç tasarımı ise öğrenme sürecine odaklanan ve bütün konular için ortak bir öğrenme yöntemini ön plana çıkaran program tasarım yaklaşımıdır. Bu tasarımda öğrencinin en iyi şekilde nasıl öğreneceğine odaklanılır. Eleştirel düşünce ile birlikte problem çözme, karar verme ve kavrama stratejileri program tasarım sürecinde ön plana çıkar (Demirel, 2013).

Öğrenen merkezli program tasarımlarında programın merkezinde öğrenci vardır (Aykaç, 2018). Bu yaklaşıma göre öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi alanları ve yaşantısı esas alınarak programlar tasarlanır. Bu yaklaşım çocuk merkezli tasarım, yaşantı merkezli tasarım, radikal tasarım ve hümanistik tasarım olmak üzere dört grup halinde ele alınabilir (Mitchell, 2016). Çocuk merkezli tasarımda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulması, öğrenme sürecine öğrencilerin etkin katılması ve öğrencilerin deneyimlerinden hareketle programların tasarlanması esastır (Demirel, 2013). Yaşantı merkezli tasarım çocuk merkezli tasarıma benzemekle birlikte öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının önceden belirlenmesi yerine süreç içerisinde belirlenmesi gerektiğini savunur. Bu nedenle programın önceden hazırlanması yerine eğitim süreci içerisinde, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmasını esas alır (Baş, 2013). Radikal (romantik) tasarım çocuğun özgürlüğünü kısıtlayan mevcut eğitim sistemlerine ve okul kurumuna eleştirel bir gözle bakarak, her çocuğun kendi doğası içerisinde eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır (Tanner & Tanner, 2007). Hümanistik tasarım ise bireysel farklılıkları ve öğrencinin kendini gerçekleştirmesini esas alarak, programın her aşamasında öğrencilerin seçme özgürlüğünün olduğu ve öğrencilerin karar verme sürecine aktif olarak katıldıkları bir anlayış içerisinde programların tasarlanması gerektiğini savunmaktadır (Baş, 2013).

Sorun merkezli program tasarımları bireyin yaşadığı gerçek yaşam problemlerine odaklanır (Demirel, 2013). Bu tasarım yaklaşımında öğrencilerin karmaşık sorunları araştırmaya yönlendirilmeleri amacıyla programlar tasarlanır. Bu süreçte öğrencilerin sadece konuları öğrenmeleri ve problem çözebilmeleri değil; düşüncelerini geleceğe yöneltmeleri, olaylar arasında neden sonuç ilişkilerini

kurabilmeleri ve toplumsal kalkınma yönünde işbirliği içerisinde ve yapıcı bir şekilde çalışmaları için programlar tasarlanır (Kalaycı & İlhan, 2017). Bu yaklaşım yaşam şartları tasarımı, çekirdek tasarım ve toplumsal sorunlar/yeniden kurmacılık tasarımı olmak üzere üç grupta ele alınabilir (Demirel, 2013). Yaşam şartları tasarımında toplumsal yaşam ve eğitim programı arasında bir ilişki kurularak, öğrencilerin gerçek dünya ile ilgili sorunlar hakkında kavrama ve sorunların çözümü konusunda genelleme becerilerini kazanmalarına yardımcı olacak şekilde programlar tasarlanmaktadır (Baş, 2013). Çekirdek tasarımı konu merkezli tasarımlara benzemekle birlikte merkeze alınan konuların toplumsal sorunlar esas alınarak belirlenmesi nedeniyle konu merkezli tasarımlardan farklılaşır. Toplumsal sorunlara duyarlı ve bu sorunları çözebilecek öğrenciler yetiştirmek amacıyla demokratik bir sınıf ortamı içerisinde işbirliğine dayalı olarak öğrenmeyi esas alır (Demirel, 2013). Toplumsal sorunlar/yeniden kurmacılık tasarımında ise toplumsal reform görevinin okullara ait olduğu görüşünden hareketle, öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı içerisinde yaşadıkları toplumu analiz etmeleri ve toplumsal gelişime katkı sağlamalarına hizmet edecek şekilde programların tasarlanması gerektiği savunulmaktadır (Kozikoğlu & Uygun, 2018).

Program Geliştirme Modelleri. Program tasarım yaklaşımları doğrultusunda çeşitli eğitimciler tarafından farklı program geliştirme modelleri oluşturulmuştur. Oliva (2005), program geliştirme modellerini uygulamaya rehberlik eden yapılar olarak görmektedir. Ayrıca program geliştirme sürecinde model kullanımının üretkenliği artırarak, daha fazla verim alınmasını sağlayacağını ifade etmektedir. Lunenburg (2011a) ise program geliştirme modellerini inceleyerek süreç için gerekli aşamaların analiz edilebileceğini savunmaktadır. Aşağıda program geliştirme modellerinden bazıları kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Ralph W. Tyler'in davranışsal modeli en tanınan program geliştirme modellerinden biridir (Erkan, 2017). Tyler (1949) program geliştirme sürecini hedeflerin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilmesi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirmesi olmak üzere dört temel aşamada ele almıştır. Bu modelde programın hedef ögesi önemli bir yer taşır. Hedeflerin belirlenmesi sürecinde bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçları doğrultusunda veriler toplanır. İhtiyaçlar doğrultusunda belirlenen olası hedeflerin

erişilebilirliği değerlendirilir ve eğitim felsefesi ile eğitim psikolojisi süzgeçlerinden geçirilerek nihai hedeflere ulaşılır (Oliva, 2005).

Hilda Taba'nın öğretimsel stratejiler modeli program geliştirmede öğretmenin rolünü ön plana çıkartan tümevarımsal bir modeldir (Erkan, 2017). Bu model programın tasarlanması, tasarlanan programın öğretmenler tarafından denenmesi, gözden geçirilerek güçlendirilmesi, taslak programın gerekçelerini ortaya koyabilmek için çerçevesinin geliştirilmesi ve programın tanıtılması aşamalarından oluşur. Programın tasarlanması sürecinde ise ihtiyaçların saptanması, hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi, değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi ve program öğeleri arasındaki ilişkilerin gözden geçirilmesi aşamaları yer almaktadır (Oliva, 2005).

Taba ve Tyler modellerinin ortak yönlerini ele alarak geliştirilen rasyonel planlama modelinde program geliştirme süreci içerisinde benzer aşamalar yer almaktadır. Program geliştirme sürecine ihtiyaçların saptanması ve genel hedeflerin belirlenmesi ile başlanır. Genel hedefler doğrultusunda özel amaçlar belirlenir. Daha sonra içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi, değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi aşamaları gerçekleştirilir. Sonuçlar yeterli görülürse ayrıntılı işler formüle edilerek program tamamlanır. Fakat sonuçlar yeterli görülmezse tekrardan hedeflere dönülerek süreç gözden geçirilir (Demirel, 2013).

George Beauchamp'ın program geliştirme modeli Tyler tarafından önerilen hedeflerin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilmesi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve değerlendirme süreçlerini içermekle birlikte; hedeflerin saptanmasının ardından kültürel içeriğin belirlenmesi, programın nasıl kullanılacağını belirten kuralların ortaya konulması ve programın nasıl değerlendirileceğini belirten değerlendirme şemasının hazırlanması aşamalarını da içermektedir. Bu modelde program geliştirme sürecinin önemli bir bölümü kültürel içeriğin belirlenmesi aşamasından oluşmaktadır (Lunenburg, 2011a). Beauchamp program geliştirme sürecinde tasarım aşamasına önem vermenin yeterli olmayacağını savunarak eğitimde program mühendisliği kavramını öne sürmüştür. Ona göre programın sadece tasarlanması değil; girdi, işlemler ve çıktılardan oluşan tüm program sisteminin işlevsel hale getirilmesi gerekir. Bu süreçte program mühendisliğini gerekli kılmaktadır (Erkan, 2017).

Wulf ve Shave'in sistem yaklaşımı modeli öğretmenler de program geliştirebilir görüşünden hareketle üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada program geliştirme sürecinde yer alan komisyon üyeleri tarafından ihtiyaç değerlendirmeleri yapılarak hedefler belirlenmektedir. İkinci aşamada önce program içeriği belirlenmektedir. Daha sonra ise bu içeriğe uygun olarak öğrenciye dönük amaçlar saptanmakta ve amaçların davranış ifadelerine dönüştürülmesi sağlanmaktadır. Ardından öğretim materyalleri hazırlanarak, uygun öğrenme ortamlarının nasıl olacağı kararlaştırılmaktadır. Son aşamada ise sonuçların değerlendirilmesi ve sürece ilişkin sürekli dönüt sağlanması işlemleri gerçekleştirilmektedir (Demirel, 2013).

Wheeler'in döngüsel modeli Tyler'ın modeline benzemekle birlikte değerlendirme sürecinin bütün safhalarda yer alması ve hedeflerin tekrar düzenlenmesi sürecine veri sağlaması açısından farklılaşır. Bu modelde program geliştirme sürecinin aşamaları uzak, genel ve özel amaçların belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçilmesi, içeriğin belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve değerlendirme aşamalarından oluşur. Program geliştirme döngüsel bir süreç içerisinde ele alındığından değerlendirme sonuçları doğrultusunda tekrardan sürecin düzenlenmesi esas alınır (Erişen, 1998).

Elliott Eisner'in sistematik-estetik program geliştirme modeli davranış ilkeleri ile estetik bileşenleri bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Bu modelde beş boyut tanımlanmıştır. Amaç boyutu okulda neyin önemli olduğunu incelenmesini içerir. Yapı boyutu okulların nasıl yapılandırıldığını, rollerin nasıl tanımlandığını ve zamanın nasıl tahsis edildiğini ifade eder. Program boyutu önemli fikirlere, becerilere ve öğrencilerin programla etkileşime girme araçlarına dikkat çekmeyi içerir. Pedagoji boyutu öğretimin kalitesini ifade eder. Eisner öğretimin aynı zamanda bir sanat olduğu görüşünden hareketle pedagoji sürecini aynı zamanda estetik bir deneyim olarak açıklar. Değerlendirme süreci ise son boyutu ifade eder. Değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı olarak değil süreç odaklı da gerçekleşmesi gerektiğini savunur (Lunenburg, 2011b).

Saylor, Alexander ve Lewis'in yönetsel modeli dört aşamadan oluşur. İlk aşamada amaç ve hedefler belirlenir. Bu süreçte yasal zorunluluklar, araştırma verileri ve meslek örgütlerinin talepleri gibi dışsal etkenlerle birlikte bireyin ve toplumun ihtiyaçları ile konu alanının özellikleri gibi programların temelini teşkil eden içsel faktörler gözden geçirilir. İkinci aşama program tasarlama sürecini içerir. Bu aşamada

hedeflere ulaşmak için genel bir örüntü-program tasarımı oluşturulur. Üçüncü aşama olan programın uygulanması süreci eğitimle ilgili kararları içerir ve tasarlanan program bu aşamada uygulanır. Program geliştirme sürecinin dördüncü ve son aşaması değerlendirme sürecini içerir. Bu aşamada hem programın geliştirilmesine katkı sunacak şekilde biçimlendirmeye yönelik (formative) değerlendirme hem de program ile ilgili kararlara veri teşkil etmesi açısından sonuç (summative) değerlendirmesi önem taşır. Program geliştirme sürecinin her aşamasında öğrencilerden alınan geri bildirimler programın niteliğinin arttırılmasına katkı sağlar (Saylor, & diğ., 1981).

Peter W. Oliva'nın program geliştirme modeli öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına dayanmaktadır. Bu model Saylor, Alexander ve Lewis'in yönetsel modeli ile Daniel L. Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli üzerine temellendirmiştir. Oliva'nın program geliştirme modeli birbiri ile ilişkili 12 bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler kısaca şu şekilde sıralanabilir: 1. Öğrencilerin genel ihtiyaçları, toplumun gereksinimleri, eğitimin amacı ve felsefesinin belirlenmesi. 2. Okuldaki öğrencilerin, okul bölgesindeki toplumun ve konu alanının gerektirdiği ihtiyaçların belirlenmesi. 3. Program hedeflerinin belirlenmesi. 4. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi. 5. Programın organizasyonu ve uygulanması. 6. Öğrenme çıktılarının belirlenmesi. 7. Öğretimsel stratejilerin belirlenmesi. 8. Değerlendirme tekniklerinin ön seçimi. 9. Stratejilerin uygulanması. 10. Değerlendirme tekniklerinin son seçimi. 11. Öğretimin değerlendirilmesi. 12. Programın değerlendirilmesi (Oliva, 2005).

Gerald Weinstein ve Mario Fantini'nin insancıl modeli mevcut programların bilişsel gelişime ağırlık vermesine bir tepki olarak öğrencilerin bilişsel gelişimin yanında duyuşsal gelişiminin de desteklenmesini amaçlamaktadır. Bu model program geliştirme sürecinde öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, duyguları, sosyo-kültürel ve psikolojik özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Erkan, 2013). Sekiz aşamadan oluşan bu modelin ilk aşamasında öğrencilerin yaş, sınıf düzeyleri, kültürel ve etnik yapıları açısından ortak grup özellikleri ve ilgi alanları tanımlanır. İkinci aşamada öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri, benlik kavramları gibi özellikleri incelenerek ortak kaygıları ve bu kaygıların nedenleri belirlenir. Üçüncü aşamada öğrencilerin kaygılarını gidermek amacıyla öğretim stratejileri geliştirilir. Dördüncü aşamada öğrencilerin kaygılarını gidermek için gerekli kavram ve becerileri içeren tema ve konular belirlenerek fikirler organize edilir. Beşinci aşamada öğrencilerin yaşam deneyimleri, duyguları, tutumları ve içinde yaşadıkları sosyal

bağlam göz önüne alınarak içerik araçları belirlenir. Altıncı aşamada öğrenmeyi öğrenme temel becerisi altında problem çözme, olumlu başa çıkma ve öz farkındalık gibi beceriler belirlenir. Yedinci aşamada öğretim süreçleri belirlenir. Sekizinci aşama olan son bölümde ise bilişsel ve duyuşsal hedefler açısından programın sonuçları değerlendirilir (Lunenburg, 2011b).

Demirel'in program geliştirme modeli Taba-Tyler modeli ile benzerlik göstermekle birlikte daha ayrıntılı olarak tasarlanmıştır. Demirel'e (2013) göre beş bölüm ve on beş işlem basamağından oluşan modelin aşamaları kısaca şu şekilde özetlenebilir: Planlama sürecini ifade eden ilk bölümde program koordinasyon birimi oluşturulur. İhtiyaçların belirlenmesi amacıyla ihtiyaç analizi ve değerlendirme yapılır. Ayrıca, bu bölümde programın dayandığı felsefi ve psikolojik temeller için destek aranır ve program tasarımı oluşturulur. Hazırlama/geliştirme bölümünde taslak program oluşturulur. Bu süreçte programın dört temel ögesi olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve sınama durumları belirlenir. Deneme ve değerlendirme bölümünde program belirlenen pilot okullarda uygulanır ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda taslak programa ilişkin gerekli düzenlemeler yapılır. Uygulama sürecini ifade eden dördüncü bölümde program için uygulama kılavuzu hazırlanır ve programın öğretmenlere tanıtılmasından sonra ülke genelinde yaygınlaştırılması sağlanır. Beşinci ve son bölüm olan sürdürülebilirlik sürecinde araştırma ve geliştirme (AR-GE) birimleri oluşturulur. AR-GE birimleri tarafından programın ülke genelinde uygulanmasına ilişkin değerlendirmeler yapılır. Değerlendirme sonuçları doğrultusunda elde edilen dönütler yardımı ile programa süreklilik kazandırılmaya çalışılır.

Program Geliştirme Süreci. En basit haliyle program geliştirme eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirme sürecini ifade eder (Lunenburg, 2011a). Program geliştirme süreklilik gerektiren bir çalışmadır. Programlar değerlendirme sürecinden elde edilen veriler doğrultusunda yeniden tasarlanır, uygulanır ve değerlendirilir (Erden, 1998).

Programların Tasarlanması. Programların tasarlanması, programın temel öğelerinin nasıl düzenlenmesi gerektiği ifade eder (Ornstein & Hunkins, 2009). Programların tasarlanması süreci, programın öğelerinin belirlenmesi işlemleri için temel oluşturmaktadır. Bu süreçte hedeflerin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi,

eğitim sürecinde uygulanacak yöntem ve tekniklerin tespit edilmesi ve sınama durumlarının saptanması işlemleri gerçekleştirilmektedir (Saylor, & diğ., 1981).

Eğitimde **hedefler** öğrencide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özelliklerdir (Sönmez, 1999). Hedefler ülkenin politik felsefesini yansıtan ve genel olarak ifade edilen *uzak hedefler*, okulun iş görüşünü yansıtan ve uzak hedefin yorumunu ifade eden *genel hedefler*, bir disiplin ya da çalışma alanı için hazırlanmış öğrenciye kazandırılması kararlaştırılan *özel hedefler* olmak üzere üç temel düzeyde ifade edilebilir (Demirel, 2013). Eğitim programlarında hedeflerin belirlenmesi sürecinde birey, konu alanı ve toplum olmak üzere üç temel kaynak vardır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmaları *birey* kaynağı ile ilişkilidir. Her türlü program geliştirme çalışması öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesini gerektirir (Erkan, 2017). İhtiyaçların belirlenmesi sürecinde anket geliştirme, delphi tekniği, Progell-Dacum Yöntemi, gözlem, meslek analizi, ölçme araçları-testler, görüşme-grup toplantıları ve kaynak tarama gibi birçok yöntem ve teknikten yararlanılabilir (Demirel, 2013). Eğitim süreci öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanması ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle hedeflerin belirlenmesi sürecinde öğrencilerin temel ihtiyaçları ile programın hedefleri arasında bağ kurulması gerekir (Varış, 1978). Hedeflerin belirlenmesinde diğer bir kaynak *konu alanıdır*. Hedefler belirlenirken konu alanının özellikleri göz önünde tutulmalıdır. Bu amaçla hedefler bilim, sanat, düşünce alanındaki gelişmelere ve değişimlere uygun olarak belirlenmelidir (Sönmez, 1999). Hedeflerin belirlenmesinde *toplum* kaynağı ise program geliştirme sürecine önemli ölçüde veri sağlar. Eğitsel amaçların içerisinde bulunan sosyal yapıdan ve kültürün etkilerinden bağımsız olması düşünülemez. Bu nedenle kültürel yapıdan, toplumsal ihtiyaçlardan ve değişen sosyal koşullardan hareketle hedeflerin belirlenmesi gerekir (Varış, 1978).

Programın tasarlanması sürecinde hedeflerin belirlenmesi ile birlikte hedeflerin birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılması da büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte yaygın olarak kullanılan sınıflandırma Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan ve temelde bilişsel-duyuşsal-devinışsel olmak üzere üç alandan oluşan taksonomidir (Demirel, 2013). Bloom'un taksonomisinin dışında bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanla ilgili birçok taksonomik yaklaşım bulunmakla birlikte (Sönmez, 1999); bilgi ve süreç boyutlarından oluşan Bloom'un yenilen taksonomisi (Krathwohl, 2002) ile algılama, kavramsallaştırma ve genelleme düzeylerinden oluşan Wellman ve Moore'un taksonomisi (Wellman & Moore, 1975)

gibi sınıflandırmalar hedeflerin aşamalandırılması sürecinde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Programın tasarlanması sürecinin ikinci aşaması amaçlara uygun içeriğin seçimidir. Programın **içerik** ögesinde “ne öğretelim” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu süreçte içeriğin seçimi ve düzenlenmesi önem taşımaktadır (Varış, 1978). İçeriğin seçiminde hedef davranışlarla tutarlı olmasına, çağdaş, bilimsel sanatsal ve felsefi bilgi ile donatılmış olmasına, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Sönmez, 1999). İçerik öğrenme ilkelerine uygun olarak sistematik bir şekilde ele alınmalı ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir şekilde ilke, kavram ve fikirler belirli bir bütünlük oluşturacak şekilde organize edilmelidir. İçerik konu alanlarının özelliğine göre aşamalı olarak birbirinin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmelidir.

İçeriğin düzenlenmesinde temel ilkeler bulunmakla birlikte farklı yaklaşımların ele alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan *doğrusal programlama yaklaşımına* göre birbiri ile aşamalılık özelliği taşıyan derslerde birbiri ile ardışık, sıralı, yakın ilişkili ve ön koşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde kullanılır. *Sarmal programlama yaklaşımı* içeriğin doğrusal bir sıralama izlemediği, konuların yeri geldikçe tekrar edildiği ve kapsamın genişletildiği daha esnek bir yaklaşımdır. *Modüler programlama yaklaşımı* öğrenme ünitelerinin modüllere ayrıldığı, çoğu zaman modüller arasında ön koşul ilişkisinin olmadığı, fakat her modülün kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde doğrusal ya da sarmal olarak düzenlenebildiği esnek bir yaklaşımdır. *Piramitsel programlama yaklaşımı* ilk yıllarda geniş tabanlı konuların içerikte yer aldığı, fakat ilerleyen yıllarda uzmanlaşmaya dayalı olarak konuların kapsamının daraldığı esnek olmayan bir yaklaşımdır. *Çekirdek programlama yaklaşımında* ortak konular her öğrenci tarafından alınmakla birlikte daha sonra öğrenciler ilgi duydukları alanlara yönelirler. Piramitsel programlama yaklaşımından farkı birden fazla uzmanlık seçeneği sunması ve daha esnek olmasıdır. *Konu ağı-proje merkezli programlama yaklaşımında* öğrencilere konular bir harita gibi verilerek, hangi zamanda nerede olmaları gerektiği ifade edilir. Konuların içeriğine öğrenciler karar verir ve konular küçük projeler halinde de belirlenebilir. *Sorgulama merkezli programlama yaklaşımında* ise içeriğin düzenlenmesi öğrencilerin sorularına göre oluşturulur (Demirel, 2013).

Eğitim durumlarının düzenlenmesi aşamasında hedef davranışların öğrencilere kazandırılması amacıyla gerekli uyarıcılar düzenlenerek, öğretme strateji,

yöntem ve teknikleri belirlenir (Sönmez, 1999). Eğitim durumlarının düzenlenmesi program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır (Demirel, 2013). Eğitim durumları programın hedeflerinden hareket ederek düzenlenmelidir. Bu süreçte öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından hareketle hazır bulunuşluk seviyelerine göz önüne alınmalıdır. Eğitim durumları zaman, araç-gereç ve yaşantı açısından ekonomik olmalı, diğer öğrenme yaşantıları ile bağ kuracak şekilde ilişkilendirilmelidir (Ertürk, 1993). Eğitim durumlarının düzenlenmesinde en önemli değişkenler arasında öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri yer almaktadır (Demirel, 2013). Öğretme stratejileri hedeflere ulaşmak için genel yaklaşımı ifade eder. Bir başka anlatımla sürece her boyutta yön veren ve öğrenci ile süreç arasındaki etkileşimi sağlayan temel kaynaklardır (Taşpınar, 2005).

Öğretim stratejileri konusunda farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte Sönmez (1994) bu stratejileri sunuş yoluyla öğretme, buluş yoluyla öğretme, araştırma yoluyla öğretme ve tam öğrenme olmak üzere dört grupta toplamış ve her bir stratejiye yönelik yöntem ve teknikleri belirlemiştir. *Sunuş yoluyla öğretme stratejisinde* düz anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Düz anlatım yöntemi ile hedefler öğrencilere kazandırılırken günlük konuşma, panel, diyalog, forum, komite görüşmesi, sunu, sempozyum, konferans, söylev ve demeç gibi teknikler etkin bir şekilde kullanılabilir. *Buluş yoluyla öğretme stratejisinde* tartışma ve örnek olay yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler ile hedefler öğrencilere kazandırılırken grup tartışması, soru cevap, çember, zıt panel, münazara ve açık oturum tekniklerinden etkin bir şekilde yararlanılabilir. *Araştırma yoluyla öğretme stratejisinde* gerçek yaşam sorunları ile öğrencileri yüz yüze getiren örnek olay yöntemi kullanılabilir. Bu yöntemle hedefler öğrencilere kazandırılırken worksop, beyin fırtınası, problem çözme, karar verme ve kubaşık öğrenme teknikleri kullanılabilir. Benjamin S. Bloom tarafından geliştirilen *tam öğrenme stratejisinde* ise öğrencilerin bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş karakteristikleri belirlenerek ipuçları (işaretler), pekiçtirenler, öğrencinin etkin katılımı, dönüt ve düzeltmeler yardımı ile öğretim hizmetinin niteliğinin artırılması esastır. Bu stratejide programlı öğretim yöntemi ve karma yöntem kullanılabilir. Bloom'a (1995) göre tam öğrenme stratejisi eğitim durumlarında gerekli düzenlemeler yapıldığında bütün öğrencilerin öğrenebilecekleri fikrine ve öğretimin bireyselleştirilmesi temeline dayanır.

Programın tasarlanması sürecinin son aşamasında ise ***sınama durumlarının düzenlenmesi (değerlendirme)*** süreçleri belirlenir. Sınama durumları hedeflerin

kazandırılıp kazandırılmadığı hakkında yargıya varma sürecini ifade eder (Demirel, 2013). Öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerinin çeşitli ölçme araçları kullanılarak saptanmaya çalışıldığı sınama durumları düzenlenmesinde (Erden, 1998), ölçme ve değerlendirmenin temel ilkelerine uyulması gerekmektedir (Sönmez, 1994). Bu süreçte elde edilen bulgular öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri faaliyetlerin etkililiği hakkında dönütler sağlar (Erden, 1998). Sınama durumları düzenlenirken değerlendirmelerin hangi amaçlar için yapılacağına karar verilmelidir. Ayrıca, bu süreçte hedef davranışlar ve içeriğin birlikte sunulduğu belirtke tablosu oluşturulmalı ve hangi ölçme araçlarının ne zaman kullanılacağı belirlenmelidir (Sönmez, 1994).

Eğitim programlarında programın dört temel ögesi arasında karşılıklı etkileşim vardır. Programın bir ögesinde meydana gelen aksaklıklar dolaylı veya doğrudan yollarla diğer öğeleri de etkiler. Bu nedenle programın tasarlanması sürecinde bütüncül bir bakış açısı ile tüm öğelerin göz önüne alınması gerekmektedir (Erden, 1998).

Programların Uygulanması. Programların uygulanması program geliştirme sürecinin önemli aşamalarından birini ifade eder. Marsh'a (2009) göre program ne kadar iyi tasarlanırsa tasarlanırsa başarılı olabilmesi için etkin bir şekilde uygulanması gerekir. Tasarlanan programlar uygulamada işlerlik kazanırlar (Erden, 1998).

Programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bazı ön koşulları yerine getirmesi gerekmektedir. Bu koşullar arasında program tasarısının güçlü olması, programı benimseyen ve uygulamak için yeterli donanıma sahip personel, programın uygulanması için gerekli araç-gereçler, bütçe ve zaman sayılabilir (Erkan, 2017). Programın etkin bir şekilde uygulanmasını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Öncelikle programın kendisi uygulamayı etkileyen önemli bir faktördür. Programın açık, sade ve kapsamlı bir şekilde hazırlanması, öğrencilerinin gelişim özelliklerini, ön öğrenmelerini ve bölgesel özellikleri göz önüne alması gerekmektedir. Programın uygulanmasında gerekli olan materyal ve kaynaklar kolay ulaşılabilir ve işlevsel olmalıdır. Programın uygulanması sürecinde öğrencilerin ihtiyaçları, programa ilişkin tutum ve motivasyon düzeyleri ile hazır bulunuşluk seviyeleri göz önüne alınmalıdır. Programın uygulandığı çevre (bağlam) ile ilişkili olarak okulun ve sınıfın atmosferi ile programın uygulanması için belirlenen sürenin kullanımı önem taşımaktadır. Programın uygulandığı kurumdaki okul kültürü ve yöneticilerin programın

uygulanması sürecinde öğretmenlere vermiş oldukları destek programının uygulamadaki etkisini arttıran unsurlardandır. Programın uygulanmasında belirtilen etkenler ile birlikte belki de en önemli faktör öğretmenlerin programa ilişkin bilgi beceri ve tutumlarıdır (Çeliker Ercan, 2019).

Öğretmenin programı etkin bir şekilde uygulayabilmesi için programın öğelerini (hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) açık olarak bilmesi ve bu öğeleri uygulama sürecinde doğru olarak kullanabilmesi gerekmektedir (Baş, 2016). Ornstein ve Hunkins (2009) ile Oliva (2005) öğretmenlerin yalnızca programın uygulanması sürecine değil, programın tasarlanması ve değerlendirme sürecine de katılmaları ve program geliştirme sürecinin her aşamasında yer almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin program tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin belirli yeterliliklere sahip olması, programın uygulamadaki etkisini arttıran bir etmen olarak görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin programın felsefesini ve temel aldığı anlayışları tanınması, programın uygulanmasına ilişkin bilgi, beceri ve yeteliklere sahip olması, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, gelişim özellikleri ile hazır bulunuşluk düzeylerini esas alması ve programın öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin olumlu bakış açısı geliştirmesi programın uygulamadaki etkisini arttıran önemli unsurlar olarak görülmektedir (Baş, 2016).

Programların Değerlendirilmesi. En genel anlamı ile değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile karşılaştırılarak, belirlenmiş özellikler hakkında bir karara varma işlemidir (Baykul, 1992). Eğitimde program değerlendirme ise, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel, 2013). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içedir. Program değerlendirme süreci sonucunda elde edilen veriler, program geliştirme sürecinde de kullanılır (Varış, 1978). Eğitim sürecinde program değerlendirmenin amacı, programın etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır (Erden, 1998).

Preedy'e (2001) göre program değerlendirme süreci program tasarısının, uygulamanın ve sonuçların değeri hakkında açıklayıcı kararlar vermek için kanıt toplamayı ifade eder. Ona göre program değerlendirmenin hesap verebilirlik ve iyileştirme olmak üzere iki temel amacı vardır. Hesap verebilirlik paydaşlara

programın etkileri ve sonuçları hakkında kanıtlar sunmaktır. İyileştirme ise programın bütünüyle veya belirli boyutları ile geliştirilerek güçlendirilmesidir.

Eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde programla ilgili sağlam veriler toplamak ve bu verileri yorumlamak için bir dizi araştırma yapılması gerekmektedir (Erden, 1998). Program değerlendirme, yalnızca program uygulaması sonunda yapılan geliş güzel bir işlem olmayıp, programı geliştirmek amacıyla verilerin bir araya getirildiği ve yargıya varıldığı bir süreçtir. Bu yönüyle değerlendirme bir süreçtir ve bilimsel araştırma süreçlerinde izlenen işlemler program değerlendirme sürecinin de basamaklarını oluşturur. Program değerlendirme çalışmalarının bilimsel araştırmada olduğu gibi sistematik bir sürece dayandırılması değerlendirmenin daha kapsamlı bir hale getirilmesine de yardımcı olur. Birbiri ile yakından ilişkili işlemlerin olduğu program değerlendirme süreci planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşur (Yüksel, 2010). Planlama aşamasında araştırma deseni ve veri toplama yöntemleri tanımlanır. Hangi ölçme araçlarının hangi amaçlarla ne zaman, nasıl kullanılacağı belirlenir. Bilgi kaynakları tespit edilerek çalışma takvimi oluşturulur ve raporlama süreçleri belirlenir. Uygulama aşamasında veriler toplanır, analiz edilir ve sonuçlar yorumlanarak değerlendirme raporlaştırılır. Değerlendirme aşamasında ise değerlendirme süreçlerinin değerlendirilmesi amacıyla süreçte yaşanan eksiklik ve hatalar ortaya çıkarılarak raporlaştırılır (Sağlam & Yüksel, 2007).

Program değerlendirme sürecine ilişkin farklı yaklaşımlar vardır. Örneğin Robert Stake, program değerlendirmeye daha geniş bir perspektiften bakarak derinlemesine değerlendirmelerin yapılmasını önermiştir. Program değerlendirmede sadece test sonuçlarını kullanarak ve ürüne bakarak değerlendirme yapmak yerine, örnek olay yöntemi gibi nitel verilerin kullanıldığı araştırmalarla daha bütüncül bir değerlendirmelerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşım “*yeni dalga program değerlendirme yaklaşımı veya geleneksel olmayan program değerlendirme yaklaşımı*” olarak da adlandırılmaktadır (Şeker, 2012). Ertürk (1994) ise program değerlendirme yaklaşımlarını tasarıya bakarak değerlendirme, ortama bakarak değerlendirme, başarıya bakarak değerlendirme, erişime bakarak değerlendirme, öğrenmeye bakarak değerlendirme ve ürüne bakarak değerlendirme olmak üzere altı farklı düzeyde sınıflandırmıştır. Ürüne bakarak değerlendirme yaklaşımının öğrenci davranışlarındaki değişmelere ilaveten ortamdaki diğer değişkenleri de hesaba kattığı için program değerlendirme sürecinde daha faydalı

olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Lee Cronbach ise program değerlendirme yaklaşımlarını bilimsel (deneysel) yaklaşımlar ve hümanistik yaklaşımlar olmak üzere iki düzeyde ele almıştır. Bilimsel yaklaşımların tarafsız ve objektif deneyleri, hümanistik yaklaşımların ise nitel değerlendirmeleri ön plana çıkardığını vurgulamıştır (akt. Ornstein & Hunkins, 2009).

Program değerlendirme yaklaşımları doğrultusunda farklı program değerlendirme modelleri ortaya çıkmıştır. Tyler'ın Hedef Yönelimli Modeline göre program değerlendirme temel olarak eğitim hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirleme sürecidir (Tyler, 1949). Metfessel ve Michael 1967 yılında, Tyler'in geliştirdiği program değerlendirme modelinden etkilenerek yeni bir program değerlendirme modeli geliştirmiştir. Hedef yönelimli olan bu model alternatif ölçme araçlarının seçimine daha fazla ağırlık vermesi ve performansın amaçlarla karşılaştırılması yerine belirlenen standartlarla karşılaştırılması açısından Tyler'in modelinden farklılaşmaktadır (Yüksel, 2010). Provus'un (1969) Farklar Modeli Tyler'in modelinin devamı olarak görülmekle birlikte değerlendirmeyi performans ile standartın kıyaslaması olarak görmesi açısından farklılaşmaktadır. Provus, sistem yaklaşımının girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin performans ve standartlar arasındaki farklılıkları değerlendirmiştir (akt. Erkan, 2017).

Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli genel olarak Tyler'ın değerlendirme modelinin üzerine geliştirilmiştir. Stake'e göre de değerlendirme sürecinde girdiler (genel amaçlar, materyaller, öğrenci yetenekleri), işlemler (öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıf etkileşimleri) ve çıktılar (formal öğrenme, tutumlar ve değerler) dikkate alınmalıdır (Özdemir, 2009). Bu modelde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır (Demirel, 2013). Girdi, süreç ve çıktı öğelerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen bu modelde değerlendirme sürecinin ilk aşaması betimleme, ikinci aşaması ise program hakkında karar vermeyi içerir (Şeker, 2012). Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli sonuçlardan çok program etkinlikleri ve sürecin değerlendirilmesine yoğunlaşır (Ornstein & Hunkins, 2009). Stake, program değerlendirmede paydaşların ihtiyaçlarına duyarlı olunmasının değerlendirmenin temeli olduğuna inanır. Program değerlendirmenin sadece hedeflerin ayrıntılı ve sistematik biçimde değerlendirilmesine odaklanmaması gerektiğini, öğrencilerin öğrenmelerinin yanında çeşitli özelliklerin ve farklı unsurların da değerlendirmeye katılması gerektiğini ifade eder (Özdemir, 2009).

Stufflebeam tarafından 1960 yılında geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli programların değerlendirilmesine rehberlik eden kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır (Stufflebeam, 2003; Stufflebeam, 2007). Program değerlendirme sürecinin programın niteliğinin kanıtlanması yerine program geliştirmeye odaklanması gerektiğini savunur (Stufflebeam, 2003). CIPP modeli sistem yaklaşımını esas alarak program değerlendirme sürecinde bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) olmak üzere dört tür değerlendirmeyi işaret etmektedir (Oliva, 2005). CIPP modelinde hem süreç (formative), hem de ürün-çıktı (summative) değerlendirme yapılır. Süreç değerlendirme program geliştirme ile ilgili kararların verilmesine hizmet ederken; ürün değerlendirme hesap verebilirlik ile ilgili kararların alınmasına temel oluşturur (Şeker, 2012).

Mary Alkin tarafından 1969 yılında geliştirilen UCLA (University Of California, Los Angeles) Modeli Stufflebeam'in CIPP modeliyle bazı boyutlarda benzer özellikler göstermektedir. Sistem yaklaşımını esas alan bu modelde sistemlerin değerlendirilmesi, programların tasarlanması, programın uygulanması, programın gelişimi ve programın onaylanması aşamalarını esas alınmaktadır (Yüksel, 2010). Eisner'in Eğitsel Uzmanlık/Eleştiri Modeli ise nicel değerlendirme yerine niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzeten Eisner, değerlendirme konusunda geniş bilgiye ve eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından programın değerlendirilmesini ve program hakkında niteliksel sonuçlara ulaşılmasını esas almaktadır (Ornstein & Hunkins, 2009). Saylor vd. (1981) farklı program değerlendirme modellerini sentezleyecek şekilde kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme modeli oluşturmuştur. Model hem hedeflere dayalı değerlendirme yapmak isteyenler hem de sürece ve programın tüm boyutlarını değerlendirmeye dayalı yaklaşım izlemek isteyenler için kullanışlıdır. Modelde programın etkililiğini saptamak için hem biçimlendirici (formative) hem de düzey belirleyici (summative) değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılır (Özdemir, 2009). Bu model amaçlar ve alt amaçlar, bir bütün olarak eğitim programı, eğitim programının spesifik öğeleri, öğretim ve değerlendirme programı olmak üzere beş bileşenin değerlendirilmesini esas alır (Oliva, 2005). Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli ise iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut program analizi, ikinci boyut ise programdan yararlanan paydaş görüşlerini içermektedir. Bu modele uygun olarak yapılacak program değerlendirme çalışmalarında nitel ve nicel araştırma

desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemlere yer verilmesi önerilmektedir (Demirel, 2013).

Program değerlendirme ayrıntılı bir süreç ve titiz bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Programdaki aksaklıkları saptamak için sistemin tüm öğelerinin analiz edilmesi ve analiz sonuçlarına göre gerekli düzeltmelerin yapılarak sisteme işlerlik kazandırılması niteliğin artmasını sağlayan önemli bir unsurdur. Bu nedenle program değerlendirme süreci programın dirik bir örüntü niteliği taşıması ve program geliştirme çalışmalarının süreklilik arz etmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Programları

Rehberlik bireyin kendisini ve çevresini tanıyarak seçimler yapmasına (Shertzer & Stone 1981) kendini anlamasına, hedefler belirlemesine ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmesine yardım sürecidir (Miller, & diğ., 1978). Rehberlik hizmetlerinin merkezinde psikolojik danışma hizmetleri vardır (Yeşilyaprak, 2019). Psikolojik danışma hizmetleri bireylerin karar vermelerine, sorunlarını çözmelerine, özgüven geliştirmelerine, daha sağlıklı bir yaşam sürmelerine, ihtiyaçlarını belirlemelerine ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik stratejileri tasarlamalarına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen ilişkisel bir yardım sürecidir (Schmidt, 2008). Bu ilişki bireyleri, aileleri ve grupları sağlık, ruh sağlığı, eğitim ve kariyer gelişimi konularında güçlendiren profesyonel bir ilişkidir (American Counseling Association, 2019). PDR hizmetlerinin özünde başkalarına yardım etmek vardır (Illovsy, 2013). Ancak, bu yardım süreci rastgele kendiliğinden gerçekleşen bir süreç değildir. PDR hizmetleri sistemli bir şekilde ve belli bir program dâhilinde sunulur (Gysbers & Henderson, 2012).

PDR hizmetleri belli bir plan ve program doğrultusunda yürütülen sistemli hizmetler bütünüdür (Güven, 2019). Bu hizmetlerin nasıl sunulacağına ilişkin farklı yaklaşımlar vardır. Myrick'e (2011) göre PDR alanının gelişim süreci içerisinde kriz yönelimli, iyileştirici, önleyici ve gelişimsel olmak üzere dört temel yaklaşım tanımlanabilir: Kriz yönelimli PDR yaklaşımında yaşamın çeşitli dönemlerinde meydana gelebilecek olağanüstü olaylar ile anne baba ayrılığı, şiddete maruz kalma gibi kriz durumlarında bireye yardım edilmesi amaçlanır. İyileştirici PDR yaklaşımında, bireyin eksik yanlarına odaklanır. Bireyin eksik yönlerini tamamlamaya ve hatalı davranışlarını düzenlemeye yönelik rehberlik ve danışmanlık müdahaleleri uygulanır. Önleyici PDR yaklaşımında okul başarısızlığı, madde

bağımlılığı, işsizlik gibi muhtemel sorunların ortaya çıkmadan tahmin edilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasına yönelik hizmetler sunulur. Gelişimsel PDR yaklaşımı ise, bireyin ilgilerini ve gelişimsel ihtiyaçlarını ön plana alan esnek bir yaklaşımdır. Gelişimsel yaklaşım önleyici, iyileştirici ve kriz yaklaşımlarını da içeren bütüncül bir yaklaşımdır. PDR hizmetlerinin belirli sorunlarla sınırlandırılmasına ve sorunlara yönelik düzeltici, çare bulucu yardımlara ağırlık vermesine bir tepki olarak ortaya çıkan bu yaklaşım bireyin bir bütün olarak gelişimini desteklemeyi amaçlar (Kuzgun, 2009; Myrick, 2011; Yeşilyaprak, 2019). PDR hizmetlerinde gelişimsel yaklaşım bireyin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimi alanlarında desteklenmesini ve bu alanlara ilişkin çeşitli yeterlilikler kazanmalarını amaçlar (Thompson, 1992). Bu yaklaşım organize edilmiş planlı bir müfredatı gerektirir (Myrick, 2011). Gelişimsel yaklaşıma dayalı olarak PDR hizmetleri bir program dâhilinde sunulur. Diğer eğitim programlarında olduğu gibi PDR programlarının geliştirilme süreci planlama, tasarım, uygulama, değerlendirme ve güçlendirme aşamalarından oluşur (Gysbers & Henderson, 2012). PDR programları planlama aşamasından sonra tasarlanır, uygulanır ve değerlendirilir (Nazlı, 2016). Değerlendirme aşamasından sonra programla ilgili iyileştirme, düzenleme ve güçlendirme çalışmaları yapılır (Erkan, 2017; Gysbers & Henderson, 2012).

PDR alanındaki uzmanlık alanlarının oldukça geniş olması nedeniyle farklı çalışma alanlarına yönelik PDR programları geliştirilebilir. The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) giriş seviyesindeki uzmanlık alanları olarak okul danışmanlığı, kariyer danışmanlığı, klinik ruh sağlığı danışmanlığı, klinik rehabilitasyon danışmanlığı, evlilik, çift ve aile danışmanlığı, üniversite danışmanlığı ve öğrenci işleri, bağımlılık danışmanlığı ve rehabilitasyon danışmanlığını tanımlamıştır (CACREP, 2016). Rehberlik ve danışma hizmetlerinin eğitim, sağlık, endüstri ve sosyal yardım gibi birçok alanda faaliyet gösterdiği düşünüldüğünde (İlgar, 2002; Schmidt, 2008;), okul temelli çalışmalarla birlikte toplum temelli danışmanlık programlarının da geliştirildiği görülmektedir (Uzunboylu & Özmen, 2021).

PDR programı, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tamamını ifade eder. Bu nedenle bir kurumda verilen rehberlik ve psikolojik yardım hizmetlerinin bütün yönlerini kapsayacak genişlikte olmalıdır (Kepçeoğlu, 2004). Eğitim sisteminin bütünleştirici ve tamamlayıcı bir parçası olan okul PDR programları eğitim programlarının merkezinde yer almaktadır (Ellis, 1990; Gysbers & Lapan, 2001). Bu

nedenle eğitim programları kapsamında yer alan öğretim programları, yönetim programları ve rehberlik programlarının eşgüdüm içerisinde birbirini destekler nitelikte hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Okul PDR Program Modelleri. Rehberlik ve danışma hizmetlerinin gelişim süreci içerisinde bu hizmetlerinin nasıl ve hangi içerikte verileceği, nasıl örgütleneceği ve yürütüleceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır. (Gysbers & Henderson, 2012). Bunlar arasında Hizmetler Modeli, Süreç Modeli ve Görevler Modeli gibi geleneksel modeller ile birlikte; Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları Modeli, Gelişimsel PDR Modeli, Sonuç Temelli Rehberlik Modeli, American School Counselor Association (ASCA) Ulusal Model, Stratejik Kapsamlı Model, Güçler Temelli Okul Danışmanlığı Modeli, Alanlar/Etkinlikler/Ortaklar (AEO) Modeli ve Okul PDR Hizmetleri Program Modeli gibi okul PDR program modelleri de yer almaktadır (Erkan, 2017; Güven, 2019).

Geleneksel modellerin odak noktası programdan ziyade, psikolojik danışmanın pozisyonu olmuştur (Külahoğlu, 2004). Bu modellerde psikolojik danışman ve onun çeşitli servisler içinde yürüttüğü görevler önem taşımaktadır. Bu modellerde rehberlik hizmetleri, eğitime dışarıdan destek sağlayan yardımcı destek hizmetleri olarak algılanmıştır. Geleneksel rehberlik modelleri hizmetler modeli, süreç modeli ve görevler modeli olmak üzere üç farklı düzeyde incelenebilir (Erkan, 2011).

Hizmetler Modeli. 1920'li yıllarda, okullardaki rehberlik hizmetlerinin örgütlenmesindeki yetersizlikleri giderebilmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu modelde rehberlik çalışmaları okullarda çeşitli etkinlikler yardımı ile gerçekleştirilmiştir (Nazlı 2016). Hizmetler modelinde psikolojik danışmanların etkinlikleri *oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme* olmak üzere altı ana kategoride ele alınmıştır. Bu model farklı açılardan eleştirilmiştir. Modele yapılan eleştirilerin odak noktalarını birinci derecede ortaöğretim yönelimli olması, rehberlik hizmetleriyle öğrenciye kazandırılacak davranışların değerlendirmeye uygun olmaması ve psikolojik danışmanların zamanlarını nasıl kullanmaları, hangi etkinliğe ne kadar zaman ayırmaları gerektiğinin belirsiz olması oluşturmaktadır (Erkan, 2011).

Süreç Modeli. 1940'lı yıllardaki rehberlik anlayışı doğrultusunda gelişen bu modelde, psikolojik danışma hizmetinin klinik ve terapötik yönü vurgulanmıştır. Bu modelde psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rollerini üstlenmiştir. Süreç modelinin bütün öğretim düzeylerine uygulanabilmesi

olumlu bir özellik olarak görülebilir. Fakat öğrencilerdeki olumlu davranış değişikliklerini tanımlamaya ve değerlendirmeye elverişli değildir. Ayrıca, psikolojik danışmanın zamanını nasıl kullanması gerektiği de belirgin değildir. Süreç modeli de bu yönleri ile yoğun olarak eleştirilmiştir (Doğan, 2000).

Görevler Modeli. Bu modelde okul psikolojik danışmanlarının rehberlik hizmetleri ile ilgili rol ve görevleri listelenmiştir. Okul psikolojik danışmanları listelen bu görevleri yerine getirmekle sorumludur (Kaya & Çivitçi, 2002). Bu modelde okul psikolojik danışmanın zamanını verimli kullanması ve öğrencide meydana gelen davranış değişikliklerini değerlendirmesi oldukça zordur (Güven, 2019).

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde geleneksel örgütsel modeller program odaklı olmaktan ziyade danışmanın rolleri ve terapötik danışmanlık sürecine odaklanmıştır. Bu modellerde rehberlik hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçası olmaktan çok yardımcı bir destek hizmeti olarak kabul edilmiştir (Ellis, 1990). Ancak, program modelleri eğitim sisteminin içerisinde öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarından hareketle, tüm öğrencileri kapsayacak şekilde sistemli, düzenli ve planlı bir şekilde rehberlik ve danışma hizmetlerinin sunulmasını amaçlar (Gysbers & Henderson, 2012).

Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları (KGRP) Modeli. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini akademik başarıyı arttırma, meslek ya da program seçimi ve kriz durumlarına müdahale gibi konularla sınırlayan geleneksel modellere bir tepki olarak geliştirilmiştir (Külahoğlu, 2004). ABD’de Missouri Üniversitesi’nde Norman C. Gysbers tarafından geliştirilen bu model (Doğan, 2000), kuramsal temelini 1960’lı yıllarda gündeme gelen gelişimsel rehberlik yaklaşımından almıştır (Erkan, 2011). Bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır. Rehberlik hizmetleri öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak organize edilir. Gelişimsel rehberlik, öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlamalarını ve kendi kapasitelerini arttırmalarını amaçlamaktadır. Bu yaklaşım sistemli ve planlı bir şekilde hazırlanmış bir müfredatı gerekli kılar. Okuldaki eğitim faaliyetlerinin tamamlayıcı bir parçası olarak tüm öğrencilere yöneliktir. Öğrencilerin bir bütün olarak (bilişsel, duyuşsal ve fiziksel) gelişimlerini esas alır ve akademik programlarla etkileşim hâlinindedir. Öğrencilerin daha etkili ve verimli öğrenmelerine katkıda bulunmayı amaçlar. Bu program ortak katılım ve iş birliğini gerektirir, ardışıklık özelliği gösterir ve esnek bir yapıya sahiptir (Myrick, 2011).

KGRP okuldaki bütün öğrencilerin gelişimlerini destekleyen, onlara ihtiyaç duydukları yeterlilikleri kazandırmayı amaçlayan planlı ve programlı bir uygulama biçimidir (Nazlı, 2016). KGRP’de öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına dayalı olarak grup etkinliklerine yer verildiği gibi, problem yaşayan öğrencilere yönelik müdahale hizmetlerine de yer verilir. Bu özellikleri ile program, kapsamlı bir fonksiyona sahiptir (Kaya & Çivitçi, 2002). Bu model öğrencilerin kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla rehberlik hizmetlerinin planlı ve sistematik bir temelde yürütülmesi gerektiğini savunduğu için gelişimseldir. Öğrencilerin acil ve kriz durumlarında rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte programın ana odağı tüm öğrencilerin gelişimlerinin bir bütün olarak desteklenmesidir. Bu açıdan program çok çeşitli faaliyet ve farklı düzeydeki hizmetlerin sunulması bakımından kapsamlıdır (Gysbers & Henderson, 2012).

Gelişimsel PDR Modeli. Myrick (2003) tarafından geliştirilen bu model bireysel danışmanlık, küçük grup danışmanlığı, sınıf rehberliği, danışma, koordinasyon ve akran desteği olmak üzere altı farklı hizmet düzeyinden oluşan yapılandırılmış bir modeldir (akt. Hannon, 2016). 1960’lı yıllardan itibaren çocuk çalışmasına yönelik artan ilgi ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının ön plana alınmasına yönelik yaklaşımlar modelin kuramsal alt yapısını oluşturmuştur. Piaget’in (1970) bilişsel gelişim kuramı, Havighurst’ın (1948) erken çocukluk döneminde gelişimsel görevlere odaklanan gelişim teorisi, Erikson’un (1963) psikososyal gelişim kuramı, Kohlberg’in (1971) ahlak gelişimi yaklaşımı ve Super’in (2008) kariyer gelişimi kuramı ile birlikte çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının ve gelişimsel görevlerin vurgulanmaya başlaması modele temel oluşturmuştur (akt. Myrick, 2011). Modelin yapısı gelişimsel rehberlik anlayışının temel ilkelerinden oluşmaktadır (Erkan, 2011).

Gelişimsel PDR programları okuldaki bütün öğrencileri kapsayacak şekilde onların gelişim aşamalarını, gelişim görevlerini ve kazanmaları gereken beceriler ile edinmeleri gereken deneyimleri kapsayacak şekilde tasarlanır. Program okul danışmanlarının bireysel olarak ilgilenmesi gereken öğrencilere yönelik danışmalık desteğini de içerecek şekilde organize edilir. Program okulu ve çevreyi tanıma, kendini ve başkalarını anlama, tutum ve davranışları anlama, karar verme ve problem çözme, kişiler arası ilişkiler ve iletişim becerileri, okul başarısını etkileyen beceriler, kariyer bilinci ve eğitsel planlama, toplum gururu ve toplumsal katılım olmak üzere sekiz genel amaç çerçevesinde şekillendirilir. Program öğrencilerin gelişim aşamalarını

dikkate alarak, organize edilmiş bir müfredatı gerekli kılmaktadır. Eğitim programının tamamlayıcı bir parçası olarak görülen gelişimsel PDR programlarının uygulanması tüm okul personelinin ortak katılımı ve işbirliği ile gerçekleştirilir. Bu modelde öğrencilerin akademik başarıları göz ardı edilmeksizin tüm gelişim alanlarında desteklenmeleri amaçlanır (Myrick, 2011).

Sonuç Temelli Rehberlik Program Modeli. Johnson ve Johnson, (2003) tarafından geliştirilen bu model öğrencilerin başarılarını arttırmak amacıyla belirli bir takım yeterlikleri kazanmalarına odaklanır. Bu model öğrencilerin gereksinim ve yeterliklerine odaklanarak hesap verebilirlik kavramını ön plana çıkartır. Bu modele göre rehberlik programları ihtiyaç değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşturulmalıdır. Programın değerlendirilmesinde ise öğrencilerin belirlenen yeterliklere ne derece ulaştıkları ön plana çıkartılmalıdır (Erkan, 2017). Program sonucunda öğrencilerdeki istendik değişikliklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla çeşitli veriler kullanılır. Özetleyici ve biçimlendirici geri bildirimler sonucunda elde edilen değerlendirmeler yoluyla özellikle akademik başarı konusunda risk taşıyan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla programların hazırlanması gerektiğini vurgular (Hannon, 2016).

American School Counselor Association (ASCA) Ulusal Model. Amerikan Okul Danışmanları Derneği tarafından geliştirilen ve ABD’de yaygın olarak kullanılan bu model okul rehberlik hizmetlerini okulun akademik misyonunun ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışma programlarının eğitim kurumlarındaki tüm öğrencilerin akademik başarılarının arttırılması, devamsızlık ve disiplin sorunlarının önlenmesine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesini savunur. Öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşmalarını sağlamak amacıyla *tanımlama, yönetim, hizmet sunum sistemi ve değerlendirme* olmak üzere dört temel bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Tanımlama bileşeni okul rehberlik hizmetleri için öğrenci ve profesyonel standartların belirlenmesini ifade eder. Öğrenci standartları akademik başarı için gerekli olan duygu ve düşünceler ile birlikte üniversite ve kariyer hazırlıklarını içerir. Profesyonel standartlar ise okul danışmanlığı için gerekli olan mesleki standartlar ve yeterlikler ile etik standartları ifade eder. Yönetim bileşeni programının tasarlanması ve uygulanması sürecine rehberlik etmek için programın odağında yer alan inançların, vizyon ve misyonun belirlenmesi ile programın planlanmasındaki araçların (hedefler, eylem planları, zaman kullanımı vb.) belirlenmesini ifade etmektedir. Hizmet sunum sistemi bileşeni okul danışmanının

program paydaşları ile işbirliği içerisinde öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla sunduğu doğrudan ya da dolaylı hizmetleri ifade eder. Değerlendirme bileşeni ise program değerlendirmesi ve okul danışmanının değerlendirmesi olmak üzere iki farklı düzeyde gerçekleşen programın biçimlendirici değerlendirmesini ifade eder (American School Counselor Association, 2019).

Stratejik Kapsamlı Model. Brown ve Trusty (2005) tarafından önerilen bu model okul danışmanlığının genel amacının akademik başarı olduğunu kabul etmekle birlikte, öğrencilerin yaşam becerilerinin desteklenmesi, risk altındaki öğrencilere odaklanılması ve öğrencilerin kendini okula ait hissetmesine yönelik etkinliklerin de program kapsamında ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Hannon, 2016). Programın hedeflerinin önceden belirlenmiş öğrenci yeterliklerine göre değil, öğrencilerin gereksinimlerine göre belirlenmesi gerektiğini vurgular. Bu amaçla ihtiyaçlar ile hedefler, etkinlikler ve çıktılar arasında bağ kurulması gerektiğini savunur. Programın tasarlanması sürecinde öğrencilerin gereksinimlerinin, içerisinde bulundukları koşulların ve bağlamında dikkate alınması gerektiğini vurgulayarak, okullar için tek tip program hazırlanmasının yerine esnek program anlayışı doğrultusunda her okulun kendi programını hazırlaması gerektiğini ifade eder (Erkan, 2017).

Güçler Temelli Okul Danışmanlığı Modeli. Galassi ve Akos (2007) tarafından önerilen bu model gelişim psikolojisi ve pozitif psikolojinin temel varsayımlarına dayanmaktadır. Öğrencilerin bilgelik, adalet, cesaret, ölçülülük, insanlık, aşkınlık gibi karakter güçleri akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul ortamında öğrencilerin başarılı olmaları için karakter güçlerini kullanmaları özendirilmeli ayrıca, karakter güçlerini desteklemek için bireysel veya grup rehberlik programları tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Çünkü problem odaklı yaklaşımlar sadece belirli problemleri azaltmada etkili olabilirler. Güçler temelli yaklaşımlar ile hazırlanmış programlar ise yalnızca kısa vadede spesifik problemleri önlemek veya azaltmakla kalmayıp aynı zamanda uzun vadede sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine katkı sağlar (Park & Peterson, 2008). Model okuldaki tüm öğrencilerin içerisinde bulundukları bağlam göz önüne alınarak gelişimlerin teşvik edilmesi, kanıta dayalı olarak karakter güçlerinin desteklenmesi, karakter güçlerini destekleyici okul ortamlarının oluşturulması, problemlerin azaltılması ve sorunların önlenmesi sürecinde öğrencilerin güçlü yönlerinin ön plana çıkarılması, kanıta dayalı müdahale ve uygulamalara önem verilmesi ve öğrencilerin gelişimsel olarak hak savunuculuğunun

ön plana alınması olmak üzere altı temel ilke etrafında şekillenmektedir (Akos & Galassi, 2008). Güçler temelli okul danışmanlığı modeli Özellikle ASCA ulusal modeli olmak üzere diğer program modelleri ile entegre olarak da uygulanabilir ve öğrencilerin akademik gelişimleri başta olmak üzere bir bütün olarak gelişimleri desteklenebilir (Galassi, & diğ., 2008). Bireysel ve grup danışmanlığı ile sınıf rehberlik programlarında güçler temelli rehberlik anlayışı etkin bir şekilde kullanılarak öğrencilerin kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişimleri desteklenebilir (Dixon & Tucker, 2008).

Alanlar / Faaliyetler / Ortaklar Modeli. Dollarhide ve Saginak, (2008) tarafından önerilen bu model okul rehberlik hizmetlerinde tüm paydaşların katılımı ve işbirliği ile öğrenci yeterliklerinin gelişimini vurgular (Hannon, 2016). Modelde “alanlar” ifadesi öğrencilerinin gelişimlerinin desteklemesi için belirlenen kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişimi alanlarını ifade etmektedir. “Etkinlikler” ifadesi ise programın uygulanması sürecinde gerçekleştirilen hak savunuculuğu, işbirliği gibi liderlik etkinliklerini; programın temelleri, hesap verebilirlik gibi yönetim etkinliklerini; psikolojik danışma, krize müdahale gibi danışma etkinliklerini; grup rehberlik etkinlikleri, sınıf rehberlik etkinlikleri gibi eğitim etkinliklerini ve işbirliği, sevk gibi danışmanlık etkinliklerini ifade etmektedir. Modeldeki “ortaklar” ifadesi ise programın uygulanmasında işbirliği yapılacak tüm paydaşların katılımını ifade eder (Erkan, 2017).

Okul PDR Hizmetleri Program Modeli. Erkan (2017) tarafından geliştirilen bu model kapsamlı, gelişimsel ve önleyici bir yapıda, çevresel unsurlara ve zaman planlamasına ağırlık verecek şekilde tasarlanmıştır. Bu modelde eğitim programlarının temel öğeleri esas alınarak PDR programının temel unsurları belirlenmiştir. Program genel açıklamalar, amaçlar ve içerik, hizmet sunum sistemi, değerlendirme sistemi ve çalışma takvimi olmak üzere beş temel öğeden oluşmaktadır. Programda belirlenen hedef ve yeterliklerin gerçekleştirilmesine yönelik strateji, yöntem ve teknikler ile etkinliklerin neler olacağını ifade eden hizmet sunum sistemi birbiri ile ilişkili gelişimsel ve önleyici hizmetler programı, yöneltme hizmetleri programı, iyileştirici-çare bulucu hizmetler programı ve dolaylı hizmetler programı olmak üzere dört alt programdan oluşmaktadır. Gelişimsel ve önleyici hizmetler programında sınıf içi grup rehberliği programı, okul düzeyinde etkinlikler programı ve önleyici grup rehberliği programları yer almaktadır. Yöneltme hizmetleri programında bireyi tanıma etkinlikleri, bilgi verme etkinlikleri ve yerleştirme-izleme etkinlikleri bulunmaktadır.

İyileştirici-çare bulucu hizmetler programı ise bireysel psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, krize müdahale ve sevk hizmetlerini içermektedir. Dolaylı hizmetler programında ise program yönetimi ve araştırma, işbirliği, danışıcılık ve hak savunuculuğu hizmetleri yer almaktadır. Programda belirlenen hedef ve içeriklerin ne zaman öğrencilere sunulacağı çalışma takviminin tasarlanması ile gerçekleştirilir. PDR hizmetlerinde zaman planlaması önemli olmakla birlikte özellikle iyileştirici-çare bulucu hizmetler programında sorunlara yönelik müdahaleler gerçekleştirildiği için çalışma takviminin esnek bir yapıda olması gerekmektedir. Modele göre değerlendirme süreçleri programın hesap verebilirlik özelliğini arttırmak ve programın güçlü-zayıf yönlerini belirleyerek iyileştirmeleri gerçekleştirmek amacıyla gerçekleştirilir. Bu kapsamda hem biçimlendirici hem de değer biçmeye yönelik değerlendirme gerçekleştirilir. Değerlendirme sadece sürecin sonunda gerçekleştirilmez. Hazırlık ve planlama aşamasından başlayarak tasarım ve uygulama aşamaları boyunca da değerlendirme gerçekleştirilir. Kapsamlı bir sistem olarak ele alınan program değerlendirmesi girdi değerlendirmesi, tasarım değerlendirmesi, uygulama değerlendirmesi, paydaş memnuniyeti değerlendirmesi, çıktı değerlendirmesi, etki değerlendirmesi, personel değerlendirmesi ve maliyet değerlendirmesi olmak üzere farklı içeriklerde gerçekleştirilir (Erkan, 2017).

Okul PDR Programlarının Yapısı. Kuramsal temelini gelişimsel rehberlik anlayışından alan Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları Modeli (KGRP) kendisinden sonra gelen birçok modele kaynaklık etmiştir. Okul rehberlik ve danışma programları alanındaki birçok model bu modelin sürümleri olarak kabul edilebilir (Erkan, 2017). Türkiye ve KKTC’de okul rehberlik program modeline geçiş sürecinde bu modelin yansımaları açık bir şekilde görülmektedir.

KGRP geçici kriz yönetiminden ziyade genel olarak öğrencilerin gelişimine odaklanır. Okuldaki PDR hizmetlerinin tamamını içerir. Rehberlik hizmetlerini eğitim sürecinde yardımcı bir hizmet olarak değil, genel eğitim programının ayrılmaz bir parçası olarak görür. Genel olarak okul psikolojik danışmanın konumuna değil, programa ve eğitim süreçlerinin tamamına odaklanır (Ellis, 1990).

KGRP içerik, örgütsel yapı, kaynaklar, geliştirme- yönetim-hesap verebilirlik olmak üzere dört temel öğeden oluşur. İçerik öğesi öğrencilere kazandırılmak istenilen yeterlikleri tanımlar. Programın örgütsel yapısı tanım, gerekçe ve sayılıtlar olmak üzere üç yapısal bileşenden ve rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale

hizmetleri ve sistem desteği olmak üzere dört program bileşeninden oluşur. Kaynaklar ögesi, programı tam olarak uygulamak için gereken insani, finansal ve politika kaynaklarını içerir. Dördüncü ve son unsur, programı planlamak, tasarlamak, uygulamak, değerlendirmek ve geliştirmek için gerekli olan geliştirme, yönetim ve hesap verebilirlik faaliyetlerini tanımlar (Gysbers & Henderson, 2012).

Programın *içerik* ögesinde programın uygulanması sürecinde öğrencilerin kazanmaları gereken yeterlikler (bilgi ve beceriler) yer alır. Yeterlikler öğrencilerde yaşam kariyeri gelişimini desteklemek amacıyla kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenir. İçeriğin düzenlenmesinde kariyer kavramı sadece mesleği değil, bireyin tüm yaşamını ifade edecek şekilde bütüncül olarak ele alınır. İçerik insan gelişimine ilişkin kendini tanıma ve kişiler arası ilişkiler, yaşam rolleri, ortam ve olaylar ile yaşam kariyeri planlaması olmak üzere üç temel yeterlik alanını ifade eder (Gysbers, 1997).

Programın *örgütsel yapı* ögesinde yapısal bileşenler, program bileşenleri ve zaman planlaması yer alır. Programın yapısal bileşenleri rehberlik programının yapısının açıklandığı bölümdür. Programın ne olduğu, neden gerekli olduğu ve hangi ilkeler doğrultusunda yürütüleceğine ilişkin programın misyonu, vizyonu, gerekçe ve sayılıları bu bölümde yer alır. Program kategorisi ise rehberlik programının hangi etkinliklerden oluştuğunu gösteren bölümdür. Bu bölümde rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale hizmetleri ve sistem desteği olmak üzere dört temel unsur yer alır. Rehberlik müfredatı programın merkezinde yer alan ve gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda bütün öğrencilerin gelişimlerinin desteklemeyi amaçlayan programın önemli bir ögesidir. Rehberlik müfredatı sınıf içi rehberlik etkinlikleri ve grup etkinliklerinden oluşur. Sınıf rehberlik etkinlikleri her sınıf düzeyine göre belirlenmiş yeterliklerin öğrencilere kazandırılması amacıyla içerik, yöntem ve teknikler ile değerlendirme süreçlerinden oluşan bir yapıyı ifade eder. Grup rehberlik etkinlikleri ise geniş öğrenci gruplarına yönelik okul kapsamında düzenlenen seminer, konferans gibi etkinliklerden oluşur. Bireysel planlama öğrencilerin tüm gelişim alanlarında gelişimlerini desteklemek amacıyla bireysel ve küçük grup çalışmaları yardımı ile gerçekleştirilen etkinlikleri ifade eder. Bireysel değerlendirme, bireysel düşünme, yöneltme, yerleştirme ve izleme çalışmaları bu süreçte planlanır. Müdahale hizmetleri herhangi bir alanda sorun yaşayan öğrencilere yönelik bireysel ve küçük grup danışması, krize müdahale, sevk ve konsültasyon hizmetlerini içerir. Sistem desteği ise rehberlik müfredatı, bireysel planlama ve müdahale hizmetleri olmak zere

üç program bileşenini desteklemek amacıyla araştırma-geliştirme, program yönetimi, profesyonel gelişim vb. etkinlikleri içerir. Programın örgütsel yapı ögesine ilişkin zaman bileşeni ise programın unsurlarından her birine ne kadar zaman ayrılacağıının belirlenmesi sürecidir (Nazlı, 2016).

Programın *kaynaklar* ögesi belirlenen amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan kaynakları ifade eder. Program sürecinde insan kaynakları, finansal kaynaklar ve politik kaynaklar olmak üzere üç düzeyde kaynaktan yararlanılır (Güven, 2019). Okul danışmanları, yöneticiler, öğretmenler, öğrenci velileri vb. okul rehberlik programı için insan kaynaklarını ifade eder. Program için ayrılan bütçe, malzemeler, kullanılacak araç-gereçler vb. finansal kaynakları ifade eder. Politika bildirileri, yasalar, yönetmelikler ve yönergeler ise programın politik kaynaklarını oluşturur (Gysbers, 1997).

Kapsamlı PDR programının dördüncü ve son ögesi *programın geliştirilmesi, yönetimi ve hesap verebilirlik* olarak ifade edilebilir. Programın geliştirilmesi ögesi planlama, tasarım, uygulama, değerlendirme ve güçlendirme süreçlerini içerir. Program geliştirme çalışmalarına işlevsellik kazandırmak ve programın etkisini arttırmak için program yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır. Hesap verebilirlik ise rehberlik ve danışma programında yer alan faaliyetlerin ve sunulan hizmetlerin öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişimi üzerindeki etkisinin kanıta dayalı olarak değerlendirilmesini ifade eder. Bu süreçte personel değerlendirmesi, sonuç değerlendirmesi ve program değerlendirme olmak üzere üç tür değerlendirme hesap verebilirliği ifade eder (Gysbers & Henderson, 2012).

Okul PDR Programlarının Geliştirilmesi Süreci. Okul PDR programlarının geliştirilmesi süreci büyük ölçüde eğitimde program geliştirme sürecini ve aşamalarını ifade etmektedir (Erkan, 2017). Gysbers ve Henderson'a (2012) göre okul PDR programlarının geliştirilmesi süreci planlama, tasarlama, uygulama, değerlendirme ve güçlendirme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Okul PDR programları planlama aşamasından sonra tasarlanır, tasarlanan program okul psikolojik danışmanı ve diğer paydaşlar ile işbirliğinde uygulanır, uygulama sonuçları değerlendirilir ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen veriler yardımı ile programın güçlendirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilir.

Okul PDR Programlarının Tasarlanması. PDR programlarının tasarım süreci amaçlar, içerik, sunum yöntemleri, çalışma takvimi ve değerlendirme yöntemleri gibi program unsurlarının belirlenmesini ve planlamayı içermektedir. Planlama aşamasında önce okul PDR hizmetlerine ilişkin kurullar oluşturulur. Daha sonra programın misyonu, vizyonu, felsefesi, sayıltıları, bütçesi, gerekli kaynakları ve paydaşlardan beklentileri içeren açıklamalar bölümü yazılır. Bu süreçte program geliştirme çalışmaları için bir takvim belirlenir ve mevcut programların değerlendirilmesi gerçekleştirilir. Planlama sürecinin son aşamasında ise ihtiyaç değerlendirmesi gerçekleştirilir (Erkan, 2017).

Eğitimde öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi program geliştirme çalışmalarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İhtiyaçların belirlenmesi eğitim etkinliklerinde nelerin yer alacağını belirlemek noktasında önem taşımaktadır (Hanes, 1977; Oliva, 2005). Öğrencilerin hangi konularda rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi rehberlik ve psikolojik danışma programlarının temelini oluşturur (Gysbers & Henderson, 2012; Kaya & Çivitçi, 2002; Lapan, 2001). İhtiyaçların değerlendirilmesi süreci hedef kitlenin ve ortamın değerlendirilmesi olmak üzere iki aşamada gerçekleşir. Hedef kitlenin değerlendirilmesinde öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ile birlikte krize müdahale ve iyileştirici işlevler ile ilgili ihtiyaçlar da dikkate alınmalıdır. Ortamın değerlendirilmesi ise program hedeflerine ulaşmak için hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğine ilişkin veri oluşturur (Yeşilyaprak, 2019). Program kategorileri ve yeterliliklerin belirlenmesi sürecinde öğrenci, veli ve öğretmenlere yönelik ihtiyaç analizi anketleri oluşturularak uygulanabilir ve ankete ilişkin değerlendirme sonuçları programın tasarlanması sürecinde etkin bir şekilde kullanılabilir (Ellis, 1990).

Rehberlik programlarında planlama çalışmalarından sonra programın tasarlanması sürecine geçilir. Bu süreçte programın amaçları ve içeriği belirlenir, hizmet sunum sistemi, çalışma takvimi ve program değerlendirme süreçleri tasarlanır (Erkan, 2017). Rehberlik programında amaçlar öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda belirlenir (Yeşilyaprak, 2019). Bütün eğitim programlarında olduğu gibi rehberlik programlarında da amaçların belirlenmesi sürecinde öğrenci, konu alanı ve toplum olmak üzere üç temel kaynak esas alınır. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar öğrenci kaynağına ilişkindir. Gelişim psikolojisi ve kişilik kuramları gibi temel dayanaklar ise konu alanı kaynağını ifade etmektedir. Toplum kaynağı ise toplumun temel yapısı ve eğitim felsefesi kapsamında

hedeflerin belirlenmesinde belirleyici rol oynar tasarlanır (Erkan, 2017). Bu süreçte genel amaçlar ile birlikte öğrenci yeterlikleri ve yeterlik göstergeleri de belirlenir. Öğrenci yeterlikleri rehberlik programının uygulanması sonucunda gerçekleştirilecek kişisel-sosyal, akademik ve kariyer amaçlarıdır. Yeterlik göstergeleri ise bu amaçların gerçekleşmesi için gerekli olan öğrenci davranışlarıdır (Kaya & Çivitçi, 2002). Öğrenci yeterlikleri kişisel-sosyal, akademik ve kariyer alanlarına yönelik olarak, öncelik sırasına göre taksonomik olarak düzenlenmelidir (Güven, 2019).

Okul PDR programın tasarlanması sürecinde hedefler ve içerik belirlendikten sonra hizmet sunum sistemi tasarlanır. Sunum sisteminin tasarlanması sürecinde hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik strateji, yöntem, teknik ve etkinlikler belirlenir (Erkan, 2017). Hizmet sunum sisteminin tasarlanması sürecinde rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale hizmetleri ve sistem desteği olmak üzere program bileşenlerine yönelik etkinlikler planlanır (Gysbers & Henderson, 2012). Sunum sisteminin tasarlanmasının ardından program bileşenlerinin her birine ne kadar zaman ayrılacağına ilişkin zaman planlaması yapılarak programın uygulanmasına yönelik çalışma takvimi hazırlanır (Nazlı, 2016).

Okul PDR programlarının tasarlanması sürecinin son aşaması ise değerlendirme süreçlerinin belirlenmesidir. Bu aşamada programın değerlendirme süreçlerinde kullanılacak yöntem ve teknikler ile araç ve gereçler tasarlanır (Erkan, 2017). Ayrıca, bu aşamada öğrencilere kazandırılması gereken yeterlik ve kazanımların ne ölçüde kazandırılıp, kazandırılmadığının nasıl belirleneceğine yönelik yol haritası tasarlanır. Bu süreç aslında programın ölçme ve değerlendirme aşamasının tasarımını ifade eder. Programdan yararlanan öğrencilerin hedeflere ulaşmaları noktasında hangi değerlendirme yöntemleri kullanılarak nasıl değerlendirileceği bu aşamada belirlenir (Külahoğlu, 2004).

Okul PDR Programlarının Uygulanması. Okul PDR programının eylem aşaması olarak kabul edilen uygulama süreci tasarım aşamasında planlanan etkinliklerin okul rehber öğretmeni, yöneticiler, öğretmenler ve veliler ile işbirliği içerisinde yürütülmesini ifade eder (Güven, 2019). Rehberlik hizmetleri okul danışmanlarının koordinasyonunda tüm okul çalışanlarının işbirliğine dayalı olarak sunulur (Dinkmeyer & Caldwell, 1970). Bu durum ortak bir anlayış ve etkileşimi gerekli kılmaktadır. Rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşmasında okul danışmanları ile birlikte rehberlik anlayışına sahip ve rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu tutum

geliştiren sınıf öğretmenlerine (Demir & Can, 2015; Kepçeoğlu, 2004), rehberlik hizmetleri farkındalık düzeyi yüksek öğrencilere (Eyo, & diğ., 2010) ve ebeveynlere (Gysbers, 2013; Walter, 2008) ihtiyaç duyulmaktadır.

Ellis'e (1990) göre rehberlik programlarının uygulanması sürecinde program paydaşlarının işbirliği ve desteği büyük önem taşımaktadır. Okul rehberlik programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle okul danışmanlarının programı kabul etmesi, benimsemesi ve sahiplenmesi gerekmektedir. Program ne kadar etkili tasarlanırsa tasarlansın okul danışmanları değişime direnç gösterdiği zaman programdan istenilen sonuçların alınması mümkün olmayacaktır. Programın etkili bir şekilde uygulanması için okul danışmanları ile birlikte programı uygulayacak olan öğretmenlerin ve programın uygulanmasında etkin kararlar alacak okul yöneticilerinin de programın amaçlarını kavramaları ve programın öğrenciler üzerindeki etkilerine inanmaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen ve okul yöneticileri sadece programın uygulanması aşamasında değil, programın tasarlanması aşamasında da sürece dâhil edilebilir. Bununla birlikte öğretmen ve okul yöneticilere yönelik hizmet atölyeleri geliştirilebilir. Ayrıca, öğrenciler veliler ve diğer paydaşların da programın hedefleri ve içeriği hakkında bilgilendirilmeleri programın uygulamadaki etkisini arttıracaktır. Bu amaçla halkla ilişkiler programının başlatılması ve program paydaşlarından oluşan okul-topluluk danışma komitelerinin kurulması programın uygulamadaki etkisini arttıran bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Programın başarılı bir şekilde uygulanmasını etkileyen faktörler arasında programın iyi tasarlanmış olması ve nitelikli insan kaynakları ile birlikte bütçe, zaman, araç gereçler gibi gerekli kaynakların sağlanmış olması da sayılabilir (Erkan, 2017). Bu açıdan bakıldığında programın kendisi uygulamayı etkileyen önemli bir faktör olarak görülebilir. Programın öğrencilerin ihtiyaçlarından hareketle, bölgesel farklılıkları esas alarak, açık, sade ve kapsamlı bir şekilde tasarlanması uygulamayı önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca, program için gerekli olan materyal ve kaynakların kolay ulaşılabilir olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması ve programın uygulanması için yeterli zamanın ayrılmış olması da uygulamayı önemli ölçüde etkilemektedir (Çeliker Ercan, 2019).

Okul PDR Programlarının Değerlendirilmesi. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarında değerlendirme çalışmaları program geliştirme sürecinin en önemli aşamalarından biridir (Nazlı, 2016). Genel olarak PDR programlarının

değerlendirilmesi programın yapısal olarak değerlendirilmesi, personel değerlendirmesi ve sonuç değerlendirmesi olmak üzere üç süreçte gerçekleşir (Gysbers, 1995; Gysbers, 2001b; Gysbers & Henderson, 2012; Nazlı, 2005). Programın gerekli niteliklere sahip olup olmadığının belirlenmesi ve hedeflere ulaşma düzeyinin tespit edilmesi amacıyla program yapısal olarak değerlendirilir. Rehber öğretmenin mesleki gelişimine katkı bulunmak ve sunduğu hizmetin kalitesini artırmak amacıyla performans değerlendirmesi gerçekleştirilir. Sonuçların değerlendirilmesinde ise amaç programın öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesidir (Gysbers, 2001b; Nazlı, 2016). PDR programlarının değerlendirilmesi hesap verilebilirlik süreci açısından kanıtlar sunmakla birlikte programın geliştirilmesine ve güçlendirilmesine de katkı sağlar (Astramovich & Coker 2007; Sherwood, 2010).

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının değerlendirme aşamasında programın etkililiğine ilişkin elde edilen veriler incelenerek, programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığı kontrol edilir. Elde edilen veriler, program geliştirme sürecinde kullanılır. Böylece programın güçlendirilmesi gereken yönleri belirlenir. Bu veriler doğrultusunda programlar yeniden tasarlanır (Nazlı, 2014b).

Gibson ve Mitchell'e (2008) göre rehberlik programlarının değerlendirilmesi süreci yalnızca programın uygulanması sonucunda gerçekleşen bir çalışma olarak görülmemeli ve program geliştirme sürecinin tüm aşamalarında değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Rehberlik programlarının değerlendirilmesinde programın amaçları ne kadar net olarak belirlenirse program değerlendirme sonuçları da o kadar etkili olmaktadır. Program değerlendirme sürecinde kullanılacak yöntem teknik ve araç gereçlerin belirli standartlara uygun olması ve kullanılacak ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliklerinin önceden test edilmiş olması değerlendirme sürecini olumlu olarak etkileyecektir. Değerlendirme sürecinde programın yalnızca hatalı ve eksik yönlerine odaklanmak yerine programın geliştirilebilir alanlarına ve iyi işleyen yönlerine de odaklanılmalıdır. Ayrıca, program değerlendirme süreci program geliştirme sürecinin diğer aşamalarında olduğu gibi başta rehber öğretmen, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler olmak üzere program paydaşlarının katılımı ile işbirliği içerisinde gerçekleştirilmelidir.

Okul PDR programlarının değerlendirilmesine yönelik çeşitli yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara yönelik de farklı modeller bulunmaktadır (Erkan,2017). Gysbers ve Henderson'a (2012) göre PDR programlarında değerlendirme personelin

değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere üç farklı düzeyde gerçekleştirilir. Bu modelde hesap verebilirlik açısından programın etkililiğine ilişkin kanıtların sunulması büyük önem taşır.

Astramovich ve Coker (2007) PDR programlarının değerlendirilmesi amacıyla Hesap Verebilirlik Köprü Danışmanlık Program Değerlendirme Modelini (The Accountability Bridge Counseling Program Evaluation Model) geliştirmiştir. Bu Model, Ernst ve Hiebert (2002) tarafından önerilen İş Değerlendirme Modeli ile Stufflebeam (2000) tarafından geliştirilen CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeli temel alınarak, rehberlik programlarının etkililiğini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Model program değerlendirme, bağlam değerlendirme ve hesap verebilirlik köprüsü olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Program değerlendirme aşamasında programın planlanması, uygulanması, izlenmesi ve sonuçların değerlendirilmesine ilişkin değerlendirme süreçleri gerçekleştirilir. Bağlam değerlendirmesinde ise paydaş görüşlerinin alınması, rehberlik hizmetlerinin örgütsel yapısının incelendiği stratejik planlama, ihtiyaç analizleri ve nihai hedeflerin belirlenmesi aşamaları gerçekleştirilir. Hesap verebilirlik köprü aşamasında ise program değerlendirme aşaması ile bağlam değerlendirmesi aşaması arasında ilişkinin kurulması sağlanır. Diğer bir deyişle bu aşama program değerlendirme sonuçları ile paydaş görüşleri arasındaki iletişimin kurularak, programın güçlendirilmesinin amaçlandığı aşamayı ifade eder (Astramovich & Coker, 2007).

Lapan (2001) PDR programının sonuçlarını esas alarak geliştirmiş olduğu sonuç temelli planlama ve değerlendirme modelinde programın planlanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin birbiri ile iç içe tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Programın planlaması sürecinde programdan beklenen sonuçların elde edilmesi amacıyla programın öğeleri, okul danışmanlarının rolleri, zaman planlaması okul ortamları ve kaynaklar göz önünde bulundurulur. Değerlendirme sürecinde ise bu sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığı belirlenir. Okul danışmanları, öğrencilerin elde ettikleri kazanımlarda ve okul ortamına yaptığı olumlu katkılarda programın rolünü değerlendirir. Elde edilen sonuçlar bir sonraki program planlama döngüsüne aktarılır. Bir başka deyişle program değerlendirme süreci programın güçlendirilmesi noktasında önemli ölçüde veri sağlar. Bu nedenle okul danışmanlarının PDR programlarında daha etkili sonuçların elde edilmesi amacıyla sürekli araştırmalar yapması gerektiğini savunur. Bir başka sonuç temelli program değerlendirme modeli Johnson ve Johnson, (2003) tarafından geliştirilmiştir. Bu model değerlendirme sürecinde hesap verebilirlik

kavramını ön plana çıkartır. Program değerlendirme sürecinde öğrencilerin belirlenen yeterliklere ne oranda ulaştığına ilişkin sonuçlar değerlendirilir. Rehberlik hizmetleri genellikle yardım alan öğrencilerin sayısı, öğrencilere sunulan hizmetlerin sayısı ve öğrencilerin hizmetler hakkında nasıl hissettikleri hakkında değerlendirilir.

Rye ve Sparks (1991) tarafından geliştirilen program değerlendirme modeli program çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerin kaydedildiği hesap verebilirlik günlüklerini, programın tüm aşamalarında gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirmeyi, program sonuçlarına ilişkin kanıtların toplandığı değer biçmeye yönelik değerlendirmeyi ve programın hem başında hem de sonunda gerçekleştirilen gereksinim temelli değerlendirmeyi kapsamaktadır (Erkan, 2017). Bu modelde program değerlendirme çalışmaları program geliştirme sürecinin tüm aşamalarında sürecin planlı bir parçası olarak yer almaktadır (Rye & Sparks, 1991).

Dahir ve Stone (2003), MEASURE adını verdikleri, okul danışmanlarının hesap verebilirlik bileşenini destekleyen veri odaklı, kanıta dayalı bir program değerlendirme modeli geliştirmiştir. MEASURE Modeli, “Mission, Elements, Analyze, Stakeholders, Unite, Reanalyze, and Educate” olmak üzere her bir aşamayı ifade eden sözcüklerin ilk harfinden oluşmaktadır. İlk aşamayı ifade eden misyon safhası okul PDR programında yer alan amaçların okulun misyonu ve okul gelişim planının yıllık hedefleri ile uyumlu hale getirilmesini içerir. İkinci aşama olan unsurlar safhası programın başarısı için gösterge niteliğinde olan kritik veri öğelerinin belirlenmesidir. Üçüncü aşamadaki analiz safhası programın başarısı için veri öğelerinin ayrıştırılmasını ifade eder. Dördüncü aşamadaki paydaşlar safhası hesap verebilirlik açısından program paydaşlarının bir araya getirilmesini gerektirir. Beşinci aşama olan birleştirme safhası program sonuçlarının belirlenmesi, programa ilişkin kritik kararların verilmesi ve eylem planının hazırlanması gibi program geliştirme sürecine ilişkin stratejilerin belirlenmesi amacıyla paydaşlar arasında işbirliği ortamının oluşturulmasını ifade eder. Altıncı aşama olan yeniden analiz safhası program sonuçlarının tanımlanmasını ve programın iyi işlemeyen yönlerine ilişkin yeni stratejiler geliştirilmesini içerir. Son aşama olan eğitim safhasında hesap verebilirlik açısından program sonuçlarının tüm paydaşlara duyurulmasını ifade eder. Bu model program değerlendirme sürecinde paydaş katılımının önemini ve kanıta dayalı çalışmaların yapılmasını ön plana çıkarmıştır (Dahir & Stone, 2003).

Erkan (2017) okul PDR hizmetleri program modeli ismini verdiği program geliştirme modeli içinde programın ne amaçla, nerede, ne zaman ve hangi içerikte

değerlendirileceği sorularına yanıt arayan bir program değerlendirme modeli geliştirmiştir. Bu modelde program değerlendirme hem biçimlendirici hem de değer biçmeye yönelik değerlendirmeyi kapsamaktadır. Program değerlendirme çalışmaları okul düzeyinde, rehberlik ve araştırma merkezi düzeyinde ve Bakanlık düzeyinde olmak üzere üç farklı düzeyde gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme çalışmaları program geliştirme sürecinin tüm aşamalarını kapsayacak şekilde organize edilmiştir. Program değerlendirme süreci kapsamlı bir sistem içinde ele alınarak girdi değerlendirmesi, tasarım değerlendirmesi, uygulama değerlendirmesi, çıktı değerlendirmesi, etki değerlendirmesi, personel değerlendirmesi, paydaş memnuniyeti değerlendirmesi ve maliyet değerlendirmesi olmak üzere sekiz farklı düzeyde ele alınmıştır. Modelde program değerlendirme sürecinde elde edilen veriler programın iyileştirilmesine ve güçlendirilmesine temel oluşturacak şekilde organize edilmiştir. Bu amaçla program değerlendirme çalışmaları program geliştirme sürecine katkı sağlayan önemli bir aşama olarak ele alınmıştır.

Sınıf Rehberlik Programları

Kapsamlı gelişimsel PDR programlarının temel varsayımlardan biri, tüm öğrencilerin sistematik, sıralı bir şekilde öğrenmeleri gereken rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri içeriğinin olmasıdır. Kapsamlı gelişimsel PDR programlarının dört temel program bileşenlerinden biri olan ve programın gelişimsel bölümünün merkezini oluşturan rehberlik müfredatı, öğrencilere sınıf seviyelerine uygun olarak kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim alanlarına ilişkin sunulacak içeriği ifade eder. Rehberlik müfredatı ile öğrenciler belirlenen hedefler doğrultusunda rehberlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bilgi, beceri ve tutumları kazanırlar. Rehberlik müfredatı farklı okul kademelerindeki her sınıf düzeyine uygun olarak geniş bir kapsamdaki öğrenme ve gelişim sürecini oluşturur. Okul PDR hizmetleri için müfredat fikri yeni değildir; müfredat anlayışı 1910'lu yıllara kadar dayanan derin, tarihi kökleri olan bir uygulamadır. Rehberlik müfredatı öğrencilerin kişisel-sosyal, akademik ve kariyer alanlarına ilişkin gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen öğrenci yeterlikleri ve sistematik olarak sunulan yapılandırılmış etkinliklerden oluşur. Bu etkinlikler kariyer günleri, seminerler, konferanslar gibi okul danışmanlarının düzenlediği büyük grup etkinlikleri ile birlikte okul danışmanları ve öğretmenlerin birlikte yapılandırılmış bir program doğrultusunda uyguladıkları sınıf rehberlik etkinliklerini kapsamaktadır (Gysbers & Henderson, 2012).

Geleneksel rehberlik anlayışı öğrencilere bire bir etkileşimle ulaşmayı hedeflerken gelişimsel rehberlik yaklaşımı grup etkinlikleri yoluyla okuldaki bütün öğrencilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Gelişimsel rehberlik anlayışında büyük gruplara etkinlikler yoluyla ulaşmayı sağlayan sınıf rehberlik programı gelişimsel rehberlik programlarının en önemli müdahalesi olarak programın merkezinde yer almaktadır (Nazlı, 2004). Sınıf rehberlik programı öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel / sosyal gelişimlerini teşvik etmek için tasarlanmış rehberlik faaliyetlerine yönelik planlı, gelişimsel bir programdır. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programlarında sınıf rehberliği okul danışmanlarının rehberlik müfredatını sunmasının temel yoludur. Bu program tüm okul personelinin desteği ile okul danışmanı ve öğretmenler tarafından ortak bir çaba ile tüm öğrencilere yönelik olarak sunulur (American School Counselor Association, 2012). Sınıf rehberlik programı okul danışmanlarının okul PDR hizmetleri kapsamında yaptıkları çalışmaları destekleyen, sınıflarda sistemli ve düzenli olarak gerçekleştirilen etkinliklerden oluşmaktadır (Gysbers, 2013). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programının ayrılmaz bir parçası olan sınıf rehberlik programı öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla birçok düzeyde önemli etkiler sağlamaktadır. Ayrıca sınıf rehberlik programlarının önleyici özelliği müdahale hizmetlerine duyulan ihtiyacı da azaltmaktadır (Mishak, 2007).

Sınıf Rehberlik Programlarının Yapısı. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programlarının temel amacı öğrencilerin yaşam kariyeri gelişimlerinin (life career development) desteklenmesidir. Yaşam kariyeri gelişimi öğrencilerin kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişimi alanlarında bir bütün olarak gelişimlerinin desteklenmesini ifade eder (Gysbers & Henderson, 2012). Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programlarının bütün bileşenleri bu amaca hizmet edecek şekilde tasarlandıkları için sınıf rehberlik programlarının da temel amacının öğrencilerin yaşam kariyeri gelişimlerini desteklemek olduğu ifade edilebilir (Nazlı, 2004). Sınıf rehberlik programı öğrencilerin kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim alanlarına yönelik yeterlikler, öğrencilerin yeterliklere ulaşmasını sağlayacak kazanımlar, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre aşamalı olarak düzenlenen kazanımları elde etmesi amacıyla tasarlanan etkinlikler ve kazanımların ne ölçüde elde edildiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilecek değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011).

Sınıf Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi Süreci. Sınıf rehberlik programlarının geliştirilmesi süreci okul PDR programlarının geliştirilmesi sürecinin bir parçası olarak görülebilir (Erkan, 2017; Gysbers & Henderson, 2012; Nazlı, 2016). Bu süreçte sınıf rehberlik programları planlama aşamasından sonra tasarlanır, tasarlanan program rehber öğretmen, sınıf öğretmenleri ve diğer paydaşlar ile işbirliğinde uygulanır, uygulama sonuçları doğrultusunda değerlendirilir ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen veriler yardımı ile programın güçlendirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilir. Bir başka ifade ile sınıf rehberlik programının geliştirilmesi süreci tasarlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını kapsayacak şekilde gerçekleştirilir.

Sınıf Rehberlik Programlarının Tasarlanması. Sınıf Rehberlik Programının tasarlanması, okul PDR programının tasarlanması süreci içerisinde yer alır ve öğretim programlarının tasarlanması süreci ile önemli ölçüde benzerlik gösterir. Bu açıdan sınıf rehberlik programlarının tasarlanmasında farklı tasarım yaklaşımlarının kullanılabileceği ifade edilebilir. Dack ve Merlin-Knoblich (2019) sınıf rehberlik programlarının tasarlanmasında öğrenci merkezli tasarım yaklaşımlarının ve özellikle öğrencilerde anlayış geliştirmeye odaklanan bir program tasarım yaklaşımının esas alınması gerektiğini savunmaktadır.

Nazlı'ya (2004) göre sınıf rehberliği programı altı aşamada tasarlanabilir: Öncelikle öğrencilere kazandırılmak istenilen yeterlikler ve programın hedefleri belirlenmelidir. Programının hedefleri belirlenirken gelişimsel rehberlik anlayışının temel felsefesi, amaç ve ilkeleri göz önüne alınmalıdır. Hedefler kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim alanları temel alınarak düzenlenmelidir. Hedeflerin belirlenmesi sürecinde öğrencilerin gelişim döneminin özellikleri ile gelişim görevleri esas alınmalıdır. Okulun yerel ihtiyaç ve talepleri ile öğrenci, öğretmen ve ailelerin ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda hedefler belirlenmelidir. Ayrıca hedeflerin belirlenme sürecinde MEB tarafından belirlenen eğitimin genel amaç ve ilkeleri ile tutarlı olmasına özen gösterilmelidir. İkinci aşama belirlenen hedeflerin taksonomik olarak sıralanmasını ifade eder. Belirlenen hedefler, hedef yazma ilkelerine uygun olarak listelenir ve hedeflere ulaşmanın göstergesi olan davranışlar ortaya çıkartılır. Üçüncü aşama içeriğin belirlenmesi sürecidir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için sınıf rehberlik etkinliklerinde ne öğretileceğine ve içerikte hangi konuların yer alacağına karar verilir. Dördüncü aşama eğitim durumlarının düzenlenmesini ifade eder.

Belirlenen hedeflerin öğrencilere kazandırılabilmesi için sınıftaki öğrenme-öğretme etkinliklerinin çok iyi düzenlenmiş olması gerekir. Etkinlik sürecinde kullanılacak, strateji, yöntem ve teknikler bu aşamada belirlenir. Beşinci aşama değerlendirme sürecini içerir. Bu aşamada öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşp, ulaşmadıklarını belirlemek amacıyla hangi ölçme ve değerlendirme işlemlerinin gerçekleştirileceğine karar verilir. Burada amaç öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını değerlendirmekten ziyade programın etkilerinin belirlenmesidir. Programın tasarlanmasındaki son aşama ise raporlama süreçlerini ifade eder. Programın tasarlanması sürecinde ilk beş aşamada yapılanlar yazılı hale getirilir. Burada hedefler, içerik, süre, öğretim durumları ve değerlendirmeye ilişkin temel başlıklar oluşturularak raporlanır.

Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programlarının geliştirilmesi süreci öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi ile başlar. Diğer bir ifade ile öğrencilerin belirlenen ihtiyaçları okul PDR programının temelini oluşturur (Hiebert, 1994). Öğrencilerin rehberlik hizmetlerine yönelik ihtiyaçları gelişimsel, önleyici, iyileştirici-düzeltilici ve kriz yardımına olan ihtiyaçları olmak üzere dört farklı düzeyde ortaya çıkmaktadır (Gysbers & Henderson, 2012). İhtiyaç belirleme çalışmaları programın genel amaçları ile kapsamının belirlenmesi sürecinde büyük önem taşır (Nazlı, 2016). Sınıf rehberlik programlarında genel amaçlar ile birlikte kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim alanlarına ilişkin yeterlikler ve yeterliklerin göstergesi olan kazanımlar öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları temel alınarak belirlenir.

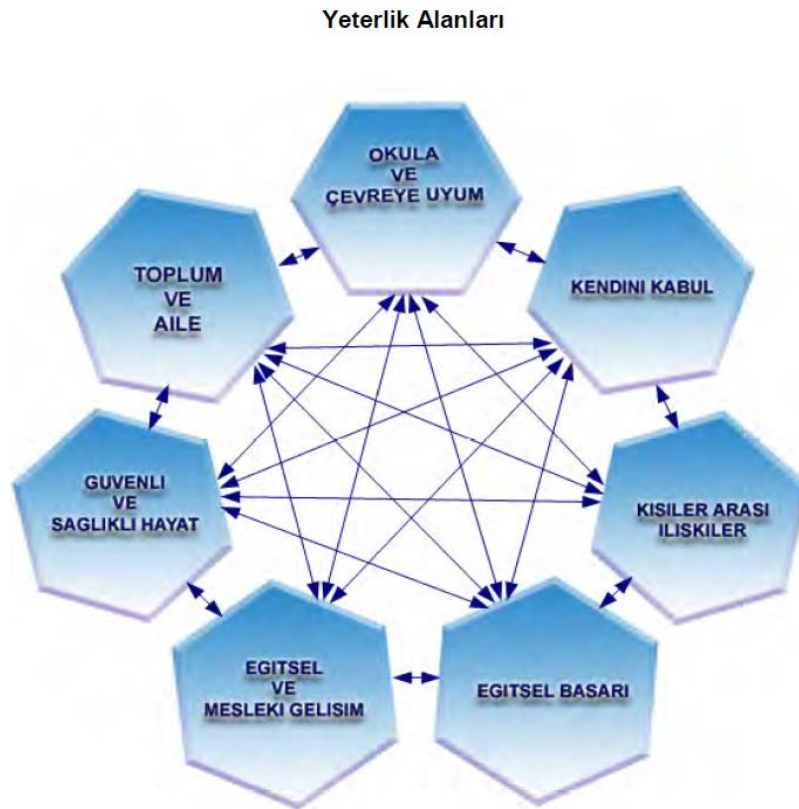
Sınıf rehberlik programında yeterlikler, öğrencilerin programa katılımları sonucunda elde edecekleri kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim alanlarına ilişkin hedefleri ifade eder. Programda yeterlikler ve yeterliklerin göstergesi olan kazanımların belirlenmesinin ardından öğrencilerin gelişim özellikleri ve gelişimsel görevleri esas alınarak yeterlik ve kazanımlar taksonomik olarak sıralanır (Kaya & Çivitçi, 2002). Gelişimsel öğrenme süreci aşamalı bir sıra izlediği için yeterlik ve kazanımlar başlangıçtaki farkındalık (algılama) seviyesinden, ilişki ve anlamları kavramsallaştırmaya ve en yüksek davranışsal tutarlılığı ifade eden genelleme seviyesine doğru sıralanır (Wellman & Moore, 1975).

Sınıf rehberlik programında içeriğin düzenlemesi yeterlik ve kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilir. Programın uygulanması sonucunda öğrencilerin hangi bilgileri kazanacakları, ne gibi beceriler geliştirecekleri ve hangi tutumlara sahip olacaklarına ilişkin yeterliklerin belirlenmesi sonucunda programın içeriği oluşturulur

(Erkan, 2011). Genel olarak içerik kişisel-sosyal, akademik ve kariyer gelişim alanları temel alınarak düzenlenmekle birlikte; bu alanların birbiri ile ilişkili ve iç içe yapılar olmasından dolayı gerek 2006 yılından itibaren uygulanan ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programında (Erkan, 2017), gerekse 2011 yılından itibaren uygulanan ortaöğretim kurumları rehberlik ve yönlendirme dersi programında yeterlik alanları temel alınarak içerik düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011). Bu alanlar aşağıda şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2.

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı ve Ortaöğretim Kurumları Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı Yeterlik Alanları



Sınıf rehberlik programlarında yeterlik ve kazanımların belirlenmesi ile içeriğin düzenlenmesi çalışmalarının ardından etkinliklerin tasarlanması (sınıf yaşantılarının düzenlenmesi) çalışmaları gerçekleştirilir (Nazlı, 2016). Etkinlik tasarlama aşaması ders planı hazırlama süreci ile önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Ancak, sınıf rehberlik etkinlikleri hedeflerin niteliklerinin farklı olması, ağırlıklı olarak öğrenci merkezli ve yaşantısal olması ve değerlendirmenin

“geçti-kaldı” şeklinde sonuç odaklı olmaması nedeniyle öğretim programlarındaki etkinliklerden farklılık göstermektedir. Sınıf rehberlik programındaki etkinliklerde ne öğreteceğim, nasıl öğreteceğim ve nasıl değerlendireceğim sorularına cevap aranmalıdır (Erkan, 2011). Sınıf rehberlik programı etkinliklerinin tasarlanması sürecinde farklı etkinlik tasarım modellerinden faydalanılabilir. Genel olarak etkinliğin hangi yeterlik alanı ve kazanımlar ile ilişkili olduğu, etkinliğin süresi, kullanılan araç gereçler, gerekli ön hazırlıklar, kullanılacak yöntem ve teknikler, süreç ve etkinlik değerlendirme yöntemi bu aşamada belirlenir. Bu süreçte etkinlik tasarım formu oluşturulması ve etkinlik tasarımında bu formların kullanılması pratik açıdan fayda sağlamaktadır (Erkan, 2017). Yeşilyaprak’a (2019) göre etkinliğin programın genel amaçlarına ve programın temel anlayışına uygun olması, belirlen kazanımı gerçekleştirecek nitelikte olması, uygulanabilir olması, ölçülebilir olması, kullanılacak kaynakların işlevsel olması, açık, sade ve anlaşılabilir bir biçimde tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca, etkinliğin uygulanma sürecinde öğrenciler açısından psikolojik riskler içermemesi ile birlikte aileler, öğrenciler, öğretmenler ve toplum tarafından kabul edilebilir nitelikte tasarlanması gerekmektedir.

Sınıf rehberlik programlarının tasarım sürecinin son aşaması ise ölçme ve değerlendirme süreçlerinin tasarlanmasıdır. Bu aşamada hangi ölçme ve değerlendirme işlemleri ile öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşım ulaşılmadıklarının nasıl kontrol edileceğine karar verilir (Nazlı, 2016). Değerlendirme sadece sürecin sonunda gerçekleştirilen uygulamaları içermemektedir (Güven, 2019). Erkan (2011) sınıf rehberlik programlarında kazanımların değerlendirmesinin süreç ağırlıklı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle sınıf rehberlik programlarının tasarlanması sürecinde değerlendirme araç-gereçlerin programın hangi aşamasında nasıl kullanılacağına belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Sınıf Rehberlik Programlarının Uygulanması. Sınıf rehberlik programları okul PDR programları ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan yeterliklerin sınıflarda etkinlikler yoluyla öğrencilere sistemli ve aşamalı bir şekilde sunulduğu programlardır. Bu programlar okul PDR programının öğretime en yakın unsurunu oluşturur. Sınıf rehberlik etkinliklerinin uygulanması sürecinde psikolojik danışma sürecinde önem taşıyan danışan danışman ilişkisi kurulmaya çalışılmaz. Burada amaç öğrencilerinin belirlenen yeterliklere ilişkin bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarıdır. Programın uygulanması sürecinde sadece öğretmenlerin ya da sadece okul

danışmanlarının uygulayacağı etkinlikler yer almakla birlikte her ikisinin birlikte uygulayacağı etkinlikler de bulunmaktadır (Erkan, 2017). Bu nedenle programın uygulanması sürecinde ortak bir anlayış ve işbirliği büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de uzun zamandır devam eden sınıf rehberliği uygulaması ile birlikte sınıf rehberlik programlarının uygulanması görevi rehber öğretmenlere ve sınıf rehber öğretmenlerine verilmiştir. 14 Ağustos 2020 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nin 34. Maddesi “Rehber Öğretmen/Psikolojik Danışmanın Görevleri” bölümü, 2. fıkra gelişimsel ve önleyici hizmetler kısmı “a” bendinde “*Sınıf rehberlik programı kapsamında rehberlik alanında özel bilgi ve beceri gerektiren etkinlikleri uygular*” ifadesi yer almaktadır. Aynı maddenin 4. fıkrası destek hizmetler kapsamında ise rehber öğretmen/psikolojik danışmanların sınıf rehberlik programlarının hazırlanmasında, uygulanmasında, sınıf içi rehberlik uygulamalarının geliştirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine müşavirlik edeceği vurgulanmaktadır. Yönetmeliğin 23. Maddesinde ise sınıf rehberlik programı kapsamındaki etkinliklerin sınıflarda uygulaması görevi sınıf rehber öğretmenlerine verilmiştir. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020a). Ayrıca, 14.04.2011 tarih ve 37 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile uygulamaya konulan ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011) ve 9 Temmuz 2020 tarih ve 17 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile uygulamaya konulan sınıf rehberlik programında etkinliklerin sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanacağı belirtilmekle birlikte, bazı etkinliklerin özel bilgi ve deneyim gerektirmesi nedeni ile okul rehber öğretmeni tarafından uygulanacağı ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020b). Benzer şekilde KKTC’de Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tüzüğü’ne göre rehberlik programının gelişimsel konuları içeren etkinlik planları doğrultusunda rehber öğretmen/psikolojik danışman ile sınıf öğretmenin işbirliği içerisinde sistematik olarak uygulanması gerektiği ifade edilmektedir (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2005).

Okul danışmanlarının rehberlik ve psikolojik danışma programı ile ilgili sorumlulukları rehberlik müfredatının düzenlenmesi ve uygulanmasını içermekle birlikte, başarılı bir şekilde uygulanması için tüm personelinin işbirliği ve desteği gereklidir. Ayrıca anne babaların rehberlik müfredatına girdi sağlamaları, programın kazanımları ile etkinliklerin farkında olmaları ve evde öğrencilerin elde ettiği kazanımları pekiştirmeleri programın başarısı açısından önem taşımaktadır (Gysbers & Henderson, 2012).

Ellis'e (1990) göre sınıf rehberlik programı okul PDR programının uygulanması en zor kısmıdır. Çünkü öğretmenlerin öğretim süreçlerinden ziyade rehberlik hizmetlerine de önem vermeleri ve programı öğrencilerin gelişimi için önemli bir unsur olarak görmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin programı uygulama konusundaki isteksizliklerinin önüne geçilmelidir. Bu süreçte okul yöneticilerinin desteğini almak, programın uygulanması konusunda iyi organize olmak ve öğretmenlere mümkün olduğunca önceden bildirimlerde bulunmak önem taşımaktadır.

Sınıf Rehberlik Programlarının Değerlendirilmesi. Gysbers vd. (1992) rehberlik programlarının değerlendirilmesinde programın temel bileşenlerinin her birinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının en önemli öğelerinden birini ifade eden sınıf rehberlik programlarının değerlendirilmesinde programın belirlenen öğrenci ihtiyaçlarını ve yeterliliklerini ele alıp almadığı, program ile ulaşılabilecek tanımlanmış bir öğrenci yeterlilik listesinin olup olmadığı, öğrenci ve paydaşlara ihtiyaç değerlendirmelerinin yapılıp yapılmadığı ve öğrencilerin belirlen yeterliklerine ulaşp ulaşmadıklarına ilişkin veriler değerlendirilmelidir.

Yeşilyaprak'a (2019) göre okul PDR programlarının değerlendirilmesinde programın amaçlarının göz önünde bulundurulması, geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile uygun yöntemlerin kullanılması, değerlendirme sürecine programdan etkilenen tüm paydaşların katılması, değerlendirmenin belirli aralıklarla tekrarlanması ve değerlendirmede olumlu yaşıntılara da vurgu yapılması gerekmektedir. Okul PDR programlarının değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler olarak bu hususlar sınıf rehberlik programlarının değerlendirilmesi süreci için de temel ilkeler olarak kabul edilebilir.

Sınıf rehberlik programlarındaki yeterlik ve kazanımlar özellikle duyuşsal alanda yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle program değerlendirme sürecinde öğrencilerin duyuşsal alanla ilgili gelişimleri ölçmeye yönelik ölçme araçları ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte etkinlik değerlendirme formları, öz değerlendirme formları ve gözlem formları ile birlikte; geliştirilmesi, kullanılması ve değerlendirilmesi uzmanlık gerektiren ilgi, yetenek, tutum vb. ölçekler de kullanılabilir (Erkan, 2011). Ayrıca, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmalarından elde edilen veriler program değerlendirme sürecinde de etkin olarak kullanılabilir (Astramovich &

Coker, 2007; Wysong, 1983). Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmalarından elde edilen veriler ile programın uygulanmasından sonra aynı tekniklerin yeniden uygulanması sonucunda elde edilen ölçümler arasındaki istatistiksel farklılıklar incelenerek programın ne düzeyde etkili olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilebilir (Erkan, 2011; Kaya & Çivitçi, 2002).

Öğrencilerin sınıf rehberlik programında belirlenen yeterliklere ulaşp ulaşmadıklarının belirlenmesi amacıyla kısa, orta ve uzun vadeli değerlendirmeler gerçekleştirilebilir. Programın uygulanması sürecinde gerçekleştirilen her etkinliğin hemen ardından öz değerlendirme, etkinlik değerlendirme formları vb. araçlar kullanılarak kısa vadeli değerlendirmeler yapılabilir. Öğrencilerin programa katılımları sonrasında elde ettikleri yeterlikleri belirlemek amacıyla orta vadeli değerlendirmeler gerçekleştirilebilir. Bu amaçla öğretim yılı başında uygulanan ihtiyaç analizi formları tekrarlanarak ön test son test ölçümleri elde edilebilir. Ayrıca, dönemlik gözlem formları uygulanabilir veya başarı ve disiplin durumları gibi okul kayıtları incelenerek bir önceki yıla ilişkin veriler karşılaştırılabilir. Uzun vadeli değerlendirmede önerilen zaman dilimi ise mezuniyet sonrası dönemleri içermektedir. Öğrenciler programdan mezun olduktan sonra test, anket, ölçek, envanter gibi nicel veri toplama araçları ya da görüşme, gözlem kayıtları gibi nitel veri toplama araçları ile programın etkileri değerlendirilir (Erkan, 2011; MEB, 2011).

Bu çalışmada teknoloji destekli sınıf rehberlik programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin tamamında Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları Modeli esas alınmıştır. Bu model okuldaki bütün öğrencilerin gelişimsel görevlerinin güçlendirilmesine yönelik önleyici etkinlikleri sunmayı temel ilke olarak benimsemesi (Terzi, & diğ., 2011), sınıf rehberliği etkinliklerini programın merkezine koyarak öğrencilerin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini bütüncül olarak desteklemeyi amaçlaması (Gysbers & Henderson, 2012; Nazlı, 2016) ve en yaygın kullanılan rehberlik program modeli olması (Erkan, 2017) nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları Modelinin sonuç değerlendirilmesi sürecine ağırlık verilmiştir. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının etkileri öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılama düzeyi ile programın kısa ve orta vadeli değerlendirme sonuçları kapsamında incelenmiştir. Bu süreçte nicel ve nitel değerlendirme araçları birlikte kullanılarak programın sonuçları kapsamlı olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi, rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ve sınıf rehberlik programlarıyla ilişkili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar kronolojik olarak sıralanmaya çalışılmıştır. Ancak, bazı konulara ilişkin araştırmalar kendi içerisinde kronolojik olarak sıralanmıştır.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesine İlişkin Araştırmalar. Yurt içinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen birçok çalışma bulunmasına rağmen literatürde program tasarlamak amacıyla öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Ayrıca, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde nicel ve nitel değerlendirme araçlarının birlikte kullanıldığı sınırlı sayıda araştırma vardır.

Erkan (1997), Idaho rehberlik programında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Formunu Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmiştir. Üçlü Likert tipi olarak belirlenen ölçek kişisel rehberlik, eğitsel rehberlik ve mesleki rehberlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Türkiye'de gerçekleştirilen birçok araştırmada (Çelik, 2017; Çetinkaya Yıldız, & diğ., 2018; Herdem & Bozgeyikli, 2013; Kesici, 2007a) bu form kullanılarak öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır.

Yerin Güneri (1999), Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ne uygun bir rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri modeli önermek amacıyla ABD'deki Minnesota Üniversitesi öğrencileri ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencilerinin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarını karşılaştıran kültürler arası bir karma yöntem çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada Öğrenci İhtiyaçları Anketi, Öğrenci Beklentileri Bilgi Formu ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencilerinin Minnesota Üniversitesi öğrencilerinden daha fazla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duydukları ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencilerinin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının

cinsiyet, akademik başarı ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği yönünde bulgular elde edilmiştir.

Tatlılıoğlu (1999), lise düzeyindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden beklentilerini anket yardımı ile belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin okul türü ve sınıf düzeyine göre rehberlik ihtiyaçlarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin en fazla kişiler arası ilişkiler ve sosyal ortamlarda kendini ifade etme yönünde rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları yönünde bulgular elde etmiştir.

Yakar (2003), KKTC’de çocuğu lisede öğrenim gören velilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden beklentilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında anket ve kişisel bilgi formu kullanılarak 977 öğrenci velisinden bilgi toplanmıştır. Araştırmada genel olarak öğrenci velilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik beklentilerinin oldukça fazla olduğu, cinsiyete göre velilerin beklenti düzeylerinin farklılaşmadığı, velilerin eğitim düzeyleri arttıkça bu hizmetlere ilişkin beklenti düzeylerinin de arttığı ve çocukları genel lisede öğrenim gören velilerinin beklenti düzeylerinin meslek liselerinde öğrenim gören velilerden daha fazla olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Çelikkaleli vd. (2005), lise öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarını cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre inceledikleri çalışmalarında Edwards’ın (1964) geliştirmiş olduğu ve Kuzgun’un (1986) Türkçe’ye uyarladığı “Edwards Kişisel Tercih Envanteri”ni kullanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet ve okul türü ile birlikte ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılaştığına ilişkin bulgular elde etmiştir.

Kesici (2007a), ortaöğretim öğrencilerinin anne baba tutumları ve rehberlik ihtiyaçları ile mesleki karar verme zorlukları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarının mesleki karar verme zorluklarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kesici (2007b), ortaokul öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği nitel çalışmasında ise öğrencilerin eğitsel rehberlik alanında verimli ders çalışma teknikleri, sınav kaygısının üstesinden gelme ve öz motivasyon; mesleki rehberlik alanında kariyer bilgisi ve kariyer kararı verme teknikleri; kişisel sosyal alanda ise birey, aile ve akran sorunları

ve ergenlik konularında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Kesici (2007c), ortaokul öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarını sınıf rehber öğretmenlerin görüşlerine göre tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği nitel çalışmada ise öğrencilerin eğitsel rehberlik alanında en fazla motivasyon, verimli ders çalışma, eleştirel düşünme yeteneğini artırma; mesleki rehberlik alanında ilgi ve yeteneklerinin farkına varma, mesleki bilgi edinme ve mesleklerin gerektirdiği niteliklerle ilgi ve yeteneklerinin uzlaştırma; kişisel sosyal rehberlik alanında ise en fazla problem çözme ve sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirme konularında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duydukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Herdem ve Bozgeyikli (2013), parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada ortaokul öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını değerlendirmiştir. Araştırmada tam ve parçalanmış ailelerdeki çocukların eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarında farklılık görülmezken kişisel rehberlik ihtiyacında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu araştırmada kız ve erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir (2014), gerçekleştirdiği çalışmada zorbalık davranışı ile öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda zorbalık davranışı ile kişisel sosyal rehberlik ihtiyacı arasında; kurban olma davranışı ile ise eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal rehberlik ihtiyaçları arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, erkek öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik ihtiyacının kız öğrencilerden daha fazla olduğu, eğitsel ve mesleki rehberlik alanındaki ihtiyaçların ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğine yönelik bulgular elde etmiştir.

Altun (2015), üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının ergenlik dönemi ile birlikte arttığı ve kızlarda bu artışın daha belirgin düzeyde olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Öğrenci velilerine göre ergenlik öncesi dönemde en çok aşırı duyarlılık ve mükemmeliyetçilik, ergenlik döneminde ise kariyer ve yaşam planı hazırlama, dikkatsizlik ve çabuk sinirlenme konularında öğrenciler rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Rehber öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin en temel ihtiyacının farklılıklarının anlaşılması ve farklılıklara saygı duyulması olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise kişisel sosyal alanda en fazla insanlar tarafından nasıl algılandıkları ve mükemmeliyetçilik ile ilgili endişeler

konusunda; eğitsel alanda başarısızlık korkusu ve çalışmalara olan bağlılıklarının sorgulanması ve beklentilerin fazla olması; mesleki rehberlik alanında ise birçok ilgi ve yeteneğe sahip olmakla birlikte bunları kariyer planıyla nasıl birleştireceği konularında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Baytemir ve Güven (2015) tarafından halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin ihtiyaçları doğrultusunda kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışına dayalı olarak psikolojik danışma ve rehberlik programı hazırlanmıştır. Ankara il merkezinde yer alan üç halk eğitim merkezine devam eden 95 kursiyere ve bu merkezlerde görev yapan 32 personele yönelik kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan ihtiyaç analizi formu hazırlanmıştır. İhtiyaç analizi formlarına verilen yanıtlar değerlendirilmiş, kursiyerlere kazandırılması hedeflenen özelliklere ulaşmak için “*Mesleki Gelişim, Kişisel Farkındalık ve Gelişim, Eğitsel Gelişim, Kişilerarası İlişkiler, Özerklik, Uyum ve Baş Edebilme*” olmak üzere altı yeterlilik alanı belirlenmiştir. Son olarak araştırmacılar tarafından bu programın yeterlik ve göstergelerini oluşturulmuştur.

Çelik (2017), lise öğrencilerinin zorba davranışları ve rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında zorbalık eğilimleri ile öğrencilerin rehberliğe olan ihtiyaçları arasında pozitif bir ilişki bulunduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmazken, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre rehberlik ihtiyaçları farklılaşmaktadır.

Çetinkaya Yıldız vd. (2018), ortaokul ve lise öğrencilerinin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla tarama modelinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en az kişisel rehberlik alanında ihtiyaç bildirdikleri, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla eğitsel rehberlik ihtiyaçlarını daha fazla ifade ettikleri ve lise öğrencilerinin ortaokul öğrencilerine oranla daha fazla eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları yönünde bulgular elde edilmiştir. Ayrıca akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerle birlikte anne babasının eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin daha fazla rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Uyanık (2019), mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyaçlarını rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin kişisel sosyal, akademik ve kariyer gelişimi alanlarında rehberlik ihtiyaçlarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik alanında akran zorbalığı, iletişim, şiddet kullanma, ayrımcılığa maruz kalma; eğitsel

rehberlik alanında eğitsel başarı, okula uyum ve motivasyon; mesleki rehberlik alanında ise mesleki planlama konusunda rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Akat (2020), ergenlerin kişiler arası problem çözme becerileri ile gelişimsel rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği geliştirmiştir. Eğitsel başarı, üniversite sınavına hazırlık, eğitsel ve mesleki gelişim, kişiler arası ilişkiler, kendini ifade etme olmak üzere 5 alt boyut ve 21 maddeden oluşan bu ölçek kullanılarak lise öğrencilerinin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda kişiler arası problem çözme becerileri ile gelişimsel rehberlik ihtiyaçları arasında bir ilişkinin bulunduğu ve öğrencilerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılaştığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Rehberlik Hizmetlerinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Araştırmalar.

Yurt içerisinde rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde rehberlik hizmetlerine teknoloji desteğinin kariyer rehberliği alanında yoğunlaştığı ifade edilebilir. Türkiye’de bilgisayar destekli rehberlik uygulamaları ilk kez 1990 yılında lise öğrencilerinin yükseköğretim programları seçimlerine yardımcı olmak amacıyla ÖSYM bünyesinde Kuzgun ve Sözalan tarafından geliştirilen Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği (BİLDEMİR) adı verilen programla başlamıştır. Ancak, üniversitelere öğrenci yerleştirme sistemindeki değişiklikler nedeniyle bu sistemin kullanımı oldukça sınırlı kalmıştır (Savaş & Hamamcı, 2010; Yeşilyaprak, 2011). Daha sonra Kuzgun vd. (2010), ortaöğretim öğrencilerinin kendine uygun okul türlerini ve liselerde alanları görebilmesine ve meslek liselerine yönelen öğrencilerin, kendilerine uygun bölüm seçmelerine yardımcı olmak amacıyla BİLDEMİR-O adında bilgisayar destekli kendini değerlendirme aracı geliştirilmişlerdir.

Katırcı (2002), Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında görev yapan okul rehber öğretmenlerine yönelik eğitsel bir yazılım geliştirmek ve geliştirilen yazılımın okul rehberlik hizmetleri alanına katkısını belirlemek amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada rehber öğretmenlerin eğitsel yazılım gereksinimlerini belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Yazılımın içeriğinin belirlenmesi sürecinde

literatür çalışmalarından, ihtiyaç analizi sonuçlarından ve araştırma kapsamında oluşturulan 20 kişilik uzman grubun görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen yazılımın rehber öğretmenler tarafından kullanılabilecek nitelikte bulunduğu, yazılımın etkili olduğu, rehberlik hizmetlerine ilişkin süreci hızlandırdığı, zaman tasarrufu sağladığı ve rehber öğretmenleri daha istekli kıldığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Tokat (2007), okul ve diğer kurumlarda öğrencilerin gelişimlerini takip etmek amacıyla uygulanan rehberlik testlerinin ve öğrenci kişisel gelişim dosyalarının internet ortamında gerçekleştirilmesini ve bu süreçte öğrencilerin eğitim hayatları boyunca gelişimlerinin internet ortamı üzerinden takip edilmesini sağlamaya yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmayla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde uygulanan testlerin ve öğrenci kişisel dosyalarının internet ortamında kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Savaş ve Hamamcı (2010), liselerde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerini incelemiştir. Araştırmada velilerin, öğrenci ve psikolojik danışmanlara göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesi konusunda daha olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada psikolojik danışmanların öğrenci velilerine internet üzerinden psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verilmesine daha az olumlu baktıkları yönünde bulgular elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin yaşları yükseldikçe internet üzerinden rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, özel okullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarının devlet okullarında çalışan psikolojik danışmanlara göre internet üzerinden rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları yönünde bulgular elde edilmiştir.

Doğan (2011), ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerini arttırmak amacıyla beş oturumluk bir eğitim programı uygulanmış ve programın etkileri deneysel olarak incelenmeye çalışılmıştır. Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulaması üç aşamada uygulanmıştır. İlk aşamada öğrencilerin kariyer gelişimleri ile ilgili internet üzerinden İŞKUR, ÖSYM, MEB ve çeşitli kariyer sitelerinden araştırma yapmaları, kendi ilgi ve yetenekleri tanınmaları sağlanmıştır. İkinci aşamada öğrencilerin Kuzgun vd. (2010) tarafından geliştirilen BİLDEMER-O

programını bilgisayar üzerinde uygulamaları ve sonuçlarını değerlendirmeleri sağlanmıştır. Son aşamada öğrencilerin, girmeyi düşündükleri eğitimsel seçeneklerin hangi meslek alanları ve mesleklerle ilişkili olduğunu fark etmeleri amacıyla internetteki çeşitli kariyer sitelerine üye olmaları, mesleklerin gerektirdiği nitelikleri tanımları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin kariyer gelişim düzeyleri Çocuklar İçin Kariyer Gelişim Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmada ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki gelişim düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çil vd. (2014), okullarda rehberlik alanında kullanılan testlerin, değerlendirmelerin ve kişilik dosyalarının web tabanlı bir karar destek sisteminde gerçekleştirilebilirliğini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada rehberlik hizmetlerinde kullanılan testlerin, değerlendirmelerin ve kişilik dosyalarının internet ortamında uygulanmasının maliyet ve zaman tasarrufu sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, karar destek sisteminin öğrenciyi tanıma, gelişimlerini takip etme ve yönlendirme süreçlerinde rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırdığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Beidoğlu vd. (2015), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul psikolojik danışmanların okul rehberlik hizmetleri uygulamalarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmacılar İnternet Kullanım Anketi ile farklı düzeylerdeki okullarda görev yapan 61 okul psikolojik danışmanının görüşlerini almışlardır. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının genel olarak okul rehberlik hizmetlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul danışmanlarının internet temelli müdahaleler ile web sayfalarını ve bilgisayar tabanlı programları kullanma konusunda olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte çevrimiçi psikolojik danışma sürecine ilişkin olumsuz düşüncelerin de bulunduğu ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Bastemur ve Bastemur (2015), yaptıkları çalışmada Türkiye'deki psikolojik danışmanların çevrim içi danışmanlık uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğine üye olan danışmanlara elektronik bir anket formatı gönderilerek, çevrim içi danışmanlıkla ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmada bazı etik kaygılara rağmen danışmanların online danışma konusunda olumlu bakış açısına sahip oldukları, fakat çevrimiçi danışmanlık hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf Rehberlik Programlarına İlişkin Araştırmalar. Yurt içinde sınıf rehberlik programları ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar daha çok mevcut programın öğrenci, öğretmen, okul psikolojik danışmanı ve okul yöneticilerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi süreçlerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte literatürde sınırlı sayıda da olsa farklı gelişim alanlarına yönelik sınıf rehberliği uygulamalarının etkilerinin incelendiği çalışmalar da yer almaktadır.

Kılıç Demiç (2006), ilköğretim ve ortaöğretimde uygulanan rehberlik çalışmalarının öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada Niğde ilindeki üç ilköğretim okulu ve üç ortaöğretim okulunda öğrenim gören 240 öğrenciye toplamda 23 iş günü süren ve 6 adet etkinlikten oluşan bir program uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlara göre hem ilköğretim hem de ortaöğretimde uygulanan rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin benlik algısı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükışık ve Nazlı (2011), bir köy ilköğretim okulunda sınıf rehberliği müdahalesinin etkililiğini test etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak sosyal becerilerini arttırmak amacıyla bir sınıf rehberlik programı tasarlanmıştır. Tasarlanan program 12 hafta boyunca uygulanarak, surece ilişkin nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Araştırmada sınıf rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Nazlı (2014a; 2014b; 2016) tarafından Türk Polis Akademisi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Büro Amirliğinin gelişimsel rehberlik modeline geçiş süreci içerisinde TÜBİTAK projesi kapsamında Türk Polis Akademisi öğrencilerine yönelik kapsamlı gelişimsel rehberlik programı hazırlanmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programının üç ana ögesi olan içerik, örgütsel yapı ve kaynaklar belirlenerek, psiko-eğitim, sınıf rehberliği, okul kapsamlı etkinlikler, akran yardımcılığı ve konsültasyon olmak üzere beş ana müdahalenin programları hazırlanmış ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Psikolojik Danışma ve Rehberlik Büro Amirliğinde görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından 2. sınıf öğrencilerine yönelik haftada bir ders saati sınıf rehberliği programı uygulanmıştır. Polis Akademisi için tasarlanan kapsamlı gelişimsel rehberlik programı orta vadeli ve görüş taramasına dayalı değerlendirme yöntemi ile incelenmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre programın gerek hizmeti

sunan psikolojik danışmanlar gerekse hizmeti alan öğrenciler açısından olumlu katkıları bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bölükbaşı Macit (2014), okul öncesi öğrencileri için aile katılımlı gelişimsel rehberlik programı tasarısı hazırlamıştır. 27 haftalık aile katılımlı gelişimsel rehberlik programı tasarısı araştırma kapsamında alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve program tasarısına ilişkin içeriğin yüksek oranda uygun olduğu sonucu elde edilmiştir.

Özbay (2017), pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilkökul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisini incelemek amacıyla karma yöntem çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın deneysel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen yaşam becerileri programı 12 hafta boyunca deney grubunda yer alan ilkökul 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulanan pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının öğrencilerin çatışma çözme, farklılıkları yönetme, işbirliği yapma, başkalarıyla ilgilenme, sosyal beceriler, paylaşma, iletişim, empati ve besleyici ilişkilere ait yaşam becerilerinde artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sezgin (2018), oyun temelli bilişsel gelişimi destekleme sınıf rehberliği programının öğrencilerinin zekâ düzeylerine etkisini incelemek amacıyla ilkökul 4. sınıf öğrencileri üzerinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda oyun temelli bilişsel gelişimi destekleme sınıf rehberliği programının uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin WISC-R zekâ ölçeği genel bilgi, aritmetik, benzerlikler, yargılama, resim tamamlama, küplerle desen, resim düzenleme, parça birleştirme, şifre alt testleri ve performans zekâ bölümü puanlarında artış sağlandığına yönelik bulgular elde edilmiştir.

Ayköse (2019) tarafından eğitsel rehberlik programının ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin akademik yönden bilgi ve becerilerini desteklemek ve öz düzenleme stratejilerini geliştirmek amacıyla yedinci sınıf öğrencilerine yönelik dokuz oturumluk sınıf rehberlik programı hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda akademik amaçları içeren sınıf rehberlik programının öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerinin artmasına katkı sağlamakla birlikte akademik başarı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığına yönelik bulgular elde edilmiştir.

Yurt içinde sınıf rehberlik programı ile ilgili çalışmalar mevcut sınıf rehberlik programının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi sürecinde yoğunlaşmaktadır.

Hıdır (2010), ortaöğretim kurumlarında sunulan rehberlik hizmetlerini programda yer alan öğrenci kazanımlarının amacına ulaşma düzeyi açısından incelediği çalışmasında öğrencilerin sınıf seviyelerine göre çeşitli yeterlik alanlarına ait kazanımları kazanma seviyelerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Okul türlerine göre Anadolu lisesi öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine göre kazanımları daha iyi kavradıkları ve okuldaki öğrenci sayıları arttıkça kazanım seviyesinin de azaldığına yönelik bulgular elde edilmiştir.

Topçu (2014), 9. sınıf rehberlik programının etkililik düzeyini öğrenci görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalıştığı çalışmasında, öğrencilerin rehberlik programında yer alan kişisel sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerini kısmen etkili buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, okul türlerine göre Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin diğer okullardaki öğrencilere oranla sınıf rehberlik programını daha etkili buldukları sonucu elde edilmiştir.

Çivicioğlu (2016), ortaöğretim rehberlik programını öğrenci görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programını kısmen etkili buldukları, kız öğrencilerin eğitsel ve kişisel rehberlik hizmetlerini erkek öğrencilere göre daha yararlı buldukları, Anadolu lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine göre, uygulanan rehberlik programını daha yararlı buldukları ve 9. sınıf öğrencilerinin uygulanan rehberlik programını diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yararlı buldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Demirbaş (2018), öğrencilerin 10. sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara ulaşma düzeylerini incelediği çalışmasında öğrencilerin genel olarak sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara ulaştıkları yönünde bulgular elde etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kazanımlara ulaşması noktasında okul türlerine göre farklılıkların bulunduğu ve akademik liselerde öğrenim gören öğrencilerin meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere oranla programda yer alan kazanımlara daha fazla ulaştıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bingöl (2019), 11. sınıf rehberlik programını öğrenci görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin programa orta düzeyde katılım sağladıkları ve programın akademik gelişim alanına ilişkin etkinliklere kişisel sosyal gelişim ve kariyer gelişimi alanlarına oranla daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut sınıf rehberlik programlarına yönelik öğretmenlerin algı, tutum, yeterlik ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar da literatürde yoğun olarak yer

almaktadır. Yılmaz (2008), ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmaları ile ilgili uygulamalarını araştırdığı çalışmada, sınıf rehber öğretmenliği yapan öğretmenlerin yeterliklerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf rehber öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre sınıf rehberlik uygulamalarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Derebaşı (2011), ortaöğretim kurumları 12. sınıf rehberlik programının sınıf rehber öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçladığı nitel çalışmada sınıf rehberlik programının amaçlar ve kazanım boyutları açısından öğrenci gelişim düzeyine uygun, açık ve anlaşılır bir dille yazıldığı, programın kuramsal açıdan işlevsel ve uygulanabilir olduğu, fakat programın uygulama aşamasında sınıf rehber öğretmenlerinin bazı güçlükler yaşadıkları, etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğu, bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediği, etkinlikler sonunda yapılan değerlendirme işlemlerinin yetersiz ve yüzeysel kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca, aileler ile işbirliği yapmanın, öğretmenlerin rehberlik uygulamaları ve program konularında hizmet içi eğitim almalarının programın başarısı açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş (2012), ilköğretim 8. sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik olarak yapmış olduğu çalışmada programda yer alan bilgilerin öğrenciler için önemli olduğu ve kazanımların sunuluş sırasının öğrenme ilkelerine (basitten karmaşığa, yakından uzağa, kolaydan zora) uygun olduğu sonucunu elde etmiştir. Ancak, programın kazanımlarının tam olarak eğitsel ve mesleki yönlendirmeye katkıda bulunmadığı, kazanımların tam anlamıyla dayanıklı (unutmaya karşı dirençli, uzun süre kullanılabilir) olmadığı, kazanımların gelecekte öğrencilerin işine yaraması konusunda bazı yetersizliklerin olduğu ve bu kazanımların öğrenciler için tam olarak anlamlı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Siyez vd. (2012) yapmış oldukları nitel çalışmada, sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yarısına yakınının, liselerde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin ise büyük bir çoğunluğunun sınıf rehber öğretmeni olmaya istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf rehberlik etkinliklerini önemli olarak görmelerine ve etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığını düşünmelerine rağmen, sınıf rehberlik programını hazırlamakta ve uygulamakta bazı

güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programının uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde mevcut sınıf rehberlik programlarının okul danışmalarının görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği çalışmalar da oldukça yaygındır. Tokalı (2007), 9. sınıf rehberlik programını okul psikolojik danışmalarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Okul psikolojik danışmanları ile görüşme tekniği kullanılarak nitel bir çalışma yapılmıştır. Okul psikolojik danışmalarının görüşlerine göre 9. sınıf rehberlik programındaki kazanımların yeterli düzeyde kazandırılmadığı, programın uygulanabilir ve yeterli görülmesine rağmen uygulamadan kaynaklı sorunların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, etkinlik değerlendirme formlarının yeterli olmadığı, yeterince uygulanmadığı ve öğrencilerin bu formları ciddiye almadıkları yönünde bulgular elde edilmiştir. Programın teorik olarak güçlü olması, düzenli olması ve değerlendirme süreçlerinin bulunması olumlu olarak ifade edilmiştir. Programın daha etkili olabilmesi için kavramların açıklanması gerektiği, bilgi verme ile birlikte uygulamaya da önem verilmesi gerektiği ve sınıf öğretmenlerinin okul psikolojik danışmaları ile sürekli işbirliği içerisinde hareket etmesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada okul psikolojik danışmanları etkinliklerin yapılandırılması, mevcut programın güncellenmesi, sınıf öğretmenlerinin daha aktif olması, etkinliklerde teknoloji kullanımı ve çalışanlar arasında işbirliğinin sağlanması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Poyraz (2007), ortaöğretim kurumlarında yürütülen rehberlik hizmetlerinin ne derece gerçekleştiğini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama yöntemini kullanarak nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Rehberlik hizmetlerinin durumunu belirlemeye yönelik Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeği 103 ortaöğretim kurumunda psikolojik danışman, öğrenci, öğretmen ve yöneticilere uygulamıştır. Araştırmada Anadolu liselerinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin diğer liselere göre daha iyi durumda olduğu ve öğretmenlerin öğrencilere göre hizmetleri daha olumlu algıladıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Rehberlik hizmetleri içerisinde öğrenci ve öğretmenler en fazla müşavirlik hizmetlerinin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Rehberlik hizmet alanlarından en düşük puanı ise çevre ve veli ilişkileri almıştır. Ayrıca, okullarda psikolojik danışman sayısı arttıkça okullardaki rehberlik hizmetlerinin niteliğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eşen (2009), 10. sınıf rehberlik programının, okul rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Karaman ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 35 okul rehber öğretmeni ile programın temel amaçları, bölümleri, etkinlikleri, programın güçlü ve zayıf yanları, programın işlevselliği ve uygulanabilirliği ile ilgili görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda programdaki bölümlerin amaca ve ihtiyaca uygun olarak hazırlanmış olması, programın düzenli olması ve öğrenci merkezli olması nedeniyle programın güçlü yönleri bulunmakla birlikte zaman alıcı olması, uygulayıcılarının az olması ve meslekleri inceleme bölümü ile serbest zaman kullanımı bölümlerindeki etkinliklerin yetersiz olması nedeniyle programın zayıf yönlerinin de bulunduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, araştırma kapsamında bazı rehber öğretmenler programın uygulanmasının maddi külfet gerektirdiği, programın güncellenmesine ihtiyaç olduğu, program bölümlerinin gözden geçirilmesi gerektiği ve programın faydasına inanılmasının gerekliliği yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Demirel (2010) tarafından yapılan *“İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi”* isimli çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının ilköğretim boyutu, program tasarısına bakılarak ve uzman görüşleri ile rehber öğretmen görüşlerinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada eğitim programının temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme ölçüt olarak alınmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada doküman analizi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Sekizi program geliştirme uzmanı, yedisi konu alanı uzmanı ve 15’i rehber öğretmen olmak üzere 30 katılımcının görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla alınmıştır. Araştırma sonunda sınıf rehberlik programının gelişimsel rehberlik anlayışı temel olarak hazırlandığı ve öğrencilerin tüm yönleri ile gelişimini hedefleyen bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütün bu olumlu özelliklerine rağmen programın uygulanmasında çeşitli sorunların bulunduğu tespit edilmiştir.

Berber (2010), ortaöğretim kurumları onuncu sınıf rehberlik programını sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Betimsel tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışmada okul ve sınıf rehber öğretmenlerine yönelik 10. Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anketi uygulanmıştır. Çalışmada programın amaç ve kazanımlarının öğrenci ve toplum

ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte, açık anlaşılır biçimde hazırlanmış olmasına ve öğrencide olumlu tutumlar ile davranış geliştirme niteliklerine sahip olmasına rağmen uygulamaya geçildiğinde güçlükler yaşandığı, etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğu, sınıf rehber öğretmenlerinin etkinliklerin uygulanmasına yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu, programın gereken esneklikten uzak olduğu, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediği ve ölçme-değerlendirme boyutunun yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Terzi vd. (2011) yapmış oldukları çalışmada, okul psikolojik danışmalarının rehberlik programlarında hangi hizmetlere, ne kadar zaman ayırdıkları ve program geliştirme sürecinde ne gibi problemlerle karşılaştıklarını incelemiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulunda görevli 113 ve ortaöğretim okulunda görevli 94, toplam 207 psikolojik danışmana Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve Sorumlulukları Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı özellikle uygulamalar arasında bütünlük sağlama, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama ve psikolojik danışman kimliğinin ön plana çıkarılması açısından olumlu değerlendirilmekle birlikte, programın içeriği ve personelin yeterliği kapsamında programın uygulanmasında bazı güçlükler yaşandığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Tüfekçi (2011), kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programında bulunan rehberlik etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından kullanılma durumlarına ilişkin betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Rehberlik Etkinlikleri Kullanılma Durumları Anketi 282 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda rehberlik etkinliklerinde bulunan soruların öğrenciler tarafından kolayca yanıtladığı, etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğu ve etkinlikte bulunan formların rahatça doldurulduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Yazgünoğlu (2012), okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, rehber öğretmenlerin programı büyük ölçüde yararlı ve olumlu olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri arasında, okul rehber öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, bu çalışmada sınıf rehberlik programında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına yeteri kadar açık ve anlaşılır olmadığı, sınıf rehberliğine ayrılan sürenin yetersiz bulunduğu, etkinliklerinin bazılarının bir ders

saatinde yetiştirilemediği ve bazı kazanımları bir ders saatinde kazandırmanın mümkün olmadığı belirlenmiştir.

Torunoğlu ve Gençtanırım (2015) Türkiye'de meslek liselerinde uygulanan rehberlik programı ile ilgili okul danışmanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları nitel çalışmada, programın öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olduğu, eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik alanlarında yeterli olduğu, program esnek bir yapıya sahip olduğu ve programda sorunlara müdahale hizmetlerine yeterince yer verildiği yönünde olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer yandan uygulama zamanı yetersizliği, mesleki ve kişisel rehberlik alanlarını yeterince içermemesi, sınıf rehberlik faaliyetlerindeki etkinliklerin bazılarının öğrenci seviyesine uygun olmaması ve bu faaliyetleri uygulayıp uygulamamanın denetime tabi tutulmaması nedeniyle programın olumsuz yönleri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada okul danışmanları tarafından diğer okullardan farklı olarak meslek liselerine özgü bir rehberlik programının oluşturulmasının önemi ifade edilmiştir.

Sonuç olarak yurt içinde yapılan araştırmalarda teknoloji destekli sınıf rehberlik programı ile doğrudan ilişkili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, yurt içinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik tarama türünde çalışmaların bulunduğu ifade edilebilir. Bu çalışmalar genellikle öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine yoğunlaşmaktadır. Rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ise kariyer rehberliği özellikle de bireyi tanıma çalışmalarında ön plana çıkmakla birlikte sınırlı da olsa teknoloji desteğinin sınıf rehberliği uygulamalarına yansımaya yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Yurt içinde sınıf rehberlik programları ile ilgili çalışmalar mevcut sınıf rehberliği uygulamalarının değerlendirilmesi sürecine yoğunlaşmaktadır. Ancak, sınırlı sayıda olmakla birlikte farklı gelişim alanlarına yönelik sınıf rehberlik programlarının hazırlandığı ve programların öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesine İlişkin Araştırmalar. Yurt dışında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar çeşitli değişkenler doğrultusunda öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi konusunda yoğunlaşmaktadır.

Ancak, sınırlı da olsa rehberlik ihtiyaçlarının program tasarımlarında veri temelli kanıtların elde edilmesi amacıyla kullanıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır. ASCA sınıf rehberlik programlarının öğrenci ihtiyaçları temelinde ön görülen standartlara uygun olarak geliştirilmesini önermektedir (Dack & Merlin-Knoblich, 2019). Özellikle ABD’de gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmaları hesapverebilirlik açısından programa veri temelli kanıtlar sağlayacağı için program geliştirme süreci öncesi ihtiyaç analizi çalışmalarının yoğun olarak gerçekleştirildiği ifade edilebilir.

Hiebert vd. (1998), Kanada’da ortaokul öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları anket çalışmasında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde, kariyer planlamasında ve fiziksel iyilik halini sağlamaya yönelik konularda önemli ölçüde rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları ve sınıf seviyesi arttıkça rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacın da arttığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Couture (2002), Kanada’da ortaokul ve lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında eğitim kademelerine göre ihtiyaçların farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğrencileri en fazla akademik beceriler, cinsellik, fiziksel refah ve öz saygı konularında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyarken; lise öğrencilerinin en fazla kariyer, akademik gelişim ve özyönetim ile ilgili geleceğe yönelik endişeleri konusunda ihtiyaçlarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nyutu ve Gybers (2008), Kenya’da 867 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada lise öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok kişisel sosyal, ikinci olarak kariyer gelişimi, son olarak da akademik gelişime ilişkin rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Barrell (2009), ABD’de gerçekleştirdiği çalışmasında ortaokul öğrencilerinin akademik kişisel-sosyal ve kariyer gelişimi alanlarına ilişkin ihtiyaçlarını araştırmıştır. Çalışma kapsamında Öğrenci İhtiyaçları Anketi kullanılarak öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin nicel veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin ağırlıklı olarak kişisel sosyal alandaki ihtiyaçları ön plana çıkarken, her

sınıf düzeyinde en yüksek olarak bildirilen ihtiyacın akademik gelişim alanında olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir.

Sculli (2011), ABD’de lise öğrencilerinin rehberlik ve danışmanlık ihtiyaçlarını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin en fazla kariyer rehberliği alanında en az ise kişisel sosyal rehberlik alanında ihtiyaçların bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin en fazla üst öğrenim kurumları hakkında bilgi edinme, meslekler için eğitim gereksinimleri hakkında bilgi edinme ve ilgi alanları ile yeteneklerini gelecekteki kariyeri ilişkilendirme konularında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca, cinsiyet ve sınıf seviyesi açısından öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının farklılaştığına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Sawhney ve Bansal (2015), Hindistan’da lise öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını cinsiyet özelliklerine göre değerlendirdikleri çalışmalarında Rehberlik İhtiyaçları Envanteri kullanarak fiziksel, sosyal, psikolojik, eğitimsel ve mesleki olmak üzere beş alanda öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Öğrencilerin fiziksel ve sosyal rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet özelliklerine göre farklılaştığı, psikolojik, eğitimsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, kızların erkeklere kıyasla daha fazla rehberliğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Prabu (2015), Hindistan’da lise öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma kapsamında Rehberlik İhtiyaçları Envanteri geliştirilmiş ve öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları bu envanter kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının orta düzeyde bulunduğu, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenleri açısından rehberlik ihtiyaçlarında herhangi bir farklılık bulunmadığı yönünde bulgular elde etmiştir.

Rehberlik Hizmetlerinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Araştırmalar.

Yurt dışında rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar online danışma (Bambling, & diğ., 2008; Chester & Glass, 2007; Paterson, & diğ., 2017) ve online kariyer danışmanlığı (Galliot, 2017; Imitoro, & diğ., 2016; Schiller, 2000) konularında yoğunlaşmıştır. Ancak, sınırlı da olsa okul rehberlik rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Gambin-Pynn

(1999), teknoloji ile geliştirilmiş rehberlik hizmetleri isimli çalışmasında, teknolojik kaynakların kullanımı ile zenginleştirilebilecek rehberlik hizmetlerinin çeşitliliğini araştırmıştır. Bilgisayar teknolojisi araçlarını, özellikle de internet kaynaklarını entegre ederek rehberlik hizmetlerinin sunumunun çeşitli yönlerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın birinci bölümünde günümüz okul danışmanlarının değişen rolleri ve karşı karşıya kaldıkları zorluklar tartışılmıştır. Bilgi teknolojilerinin kullanımıyla geliştirilebilecek rehberlik hizmetlerini incelemiş ve bu araçların kullanımına ilişkin tavsiyelerde bulunmuştur. İkinci bölümde ise okul danışmanlarına faydalı olabilecek güncel teknoloji kaynakları ile danışmanların bu araçları uyarlamaya hazır olup olmadıkları hakkında genel bir bilgi vermiş ve online hizmetleri tanıtmıştır. Üçüncü bölümde ise teknoloji kullanılarak geliştirilen rehberlik hizmetlerinin bir modelini tanıtmıştır. Bu çalışma geleneksel rehberlik hizmetleri ile güncel internet kaynaklarının nasıl uyumlu hale getirilebileceğini tartışmış ve örnek bir web sitesi ile danışmanların web destekli rehberlik hizmetlerini nasıl geliştireceklerine ilişkin bir model sunmuştur.

Van Horn ve Myrick (2001), okul danışmanlarının bilgisayar teknolojisinden yararlanmaları ve öğrencilerin başarılarını arttıracak farklı yollar geliştirmelerini amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada e-posta, web sayfaları, sohbet odaları, video konferans, çevrim içi dergi ve bültenler yoluyla rehberlik hizmetlerinde bilgisayar teknolojisinin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bilgisayarın yalnızca bilgi yayma ve alma konusunda okul psikolojik danışmalarına yardımcı olmakla kalmayacağı, aynı zamanda danışmanların meslektaşlarıyla iletişim kurmalarını da sağlayan bir araç olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, teknolojinin okul rehberlik hizmetlerinde kullanılmasının hizmetin kalitesi artıracığı da ifade edilmiştir.

Eichenholtz (2001), ortaokul danışmanları ve bilgisayar teknolojisi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Amerika’da ulusal bir inceleme yapmıştır. Araştırmada ortaokul danışmanları tarafından bilgisayar teknolojisinin kullanımı, bilgisayar teknolojisi kullanımındaki etkiler ve rehberlik uygulamalarında bilgisayar teknolojisinin nasıl kullanıldığını incelemeye yönelik anket geliştirilmiştir. Çalışmada okul danışmanlarının bilgisayar ve internete erişim imkânına sahip oldukları ve danışmanlık süreçlerinde teknoloji kullanımını olumlu olarak değerlendirdikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ancak, bilgisayarın rehberlik hizmetlerinde kullanımında yüz yüze verilen hizmetlerin yerini alamayacağı ve yüz yüze verilen

hizmetlere destek sağlamak için kullanılması gerektiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, çalışmada okul danışmanlarının bilgisayar rehberlik hizmetlerinde daha etkin olarak kullanmaları için eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Carey ve Dimmitt (2004) yapmış oldukları “Web ve Okul Danışmanlığı” isimli çalışmalarında okul rehberlik hizmetlerinde web destekli uygulamaların artık bir zorunluluk haline dönüştüğünü, rehberlik hizmetlerine öğrencilerin internet üzerinden doğrudan erişebilmelerini sağlamaya yönelik yeni modellerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ve okul danışmanlığı uygulamasında teknoloji kullanımı için mesleki ve etik standartlar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, etkili bir şekilde kullanıldığında, internet tabanlı kaynakların okul tabanlı kariyer geliştirme programının güçlü bir bileşeni olabileceğini ve okul danışmanlarının teknolojideki gelişmeleri takip etmeleri için yeni beceriler geliştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Hayden vd. (2008), Amerika’da okul danışmanlarının teknolojiyi kullanmalarının çeşitli yollarını tanımlamak için, okul rehberlik programlarının hangi düzeylerinde teknolojinin yoğun olarak kullanılabileceğini araştırmışlardır. Çalışmada okul psikolojik danışmanlarından, açık uçlu bir anket sorusu yardımı ile teknolojiyi okul rehberlik çalışmalarda nasıl ve ne amaçla kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada “schoolcounselor.com” web sayfasının e-bültenine abone olan yaklaşık 18.000 okul danışmanından ankete katılım talep edilmiş ve 49 kişiden e-posta yoluyla yanıt alınmıştır. Daha sonra toplanan nitel veriler kategorilere ayrılarak, analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda okul psikolojik danışmanlarının ASCA Ulusal Model hizmet sistemi içerisinde yer alan dört bileşeninin (rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale hizmetleri ve sistem desteği) her birinde teknolojiyi kullandıkları ve en çok rehberlik müfredatı (Sınıf rehberlik programı ve grup rehberlik etkinlikleri) bileşeninde teknolojinin kullanıldığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, okul rehberlik programında özellikle de sınıf rehberlik programında kullanılan materyalleri öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak, öğrenciler ve ebeveynlerle iletişim kurmak için teknolojiyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Grosshandler (2012), ASCA model programlarını (kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programları) uygulayan okullarda teknolojinin rehberlik hizmetlerine etkisini araştırmayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada programın uygulanması sürecinde teknoloji kullanım sıklığını incelemek

amacıyla nitel ve nicel verilerden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda web sitesi, e-posta, İnternet, microsoft word, microsoft excel, microsoft powerpoint, öğrenci veritabanı sistemi, sosyal ağ platformları ve EZ Analizi olmak üzere dokuz spesifik teknolojiye odaklanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise okul danışmanlığında teknoloji kullanımıyla ilişkili olarak ortaya çıkan “iletişim, uygun olmayan teknoloji kullanımı ve verilerin toplanmasıyla analizi” olmak üzere üç tema tespit edilmiştir. Çalışmada okul psikolojik danışmanları tarafından sosyal ağ platformlarının rehberlik hizmetlerinde yaygın olarak kullanılmasının kabul edilmediği, okullarda kullanılan teknoloji çeşitlerinin danışmanlar arasında tutarlılık gösterdiği, okul danışmanlarının mesleğin içinde teknoloji entegrasyonu konusunda benzer kaygıları taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, veri toplama ve verilerin analizi amacıyla teknolojinin kullanımı konusunda okul danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmiştir.

Roddy (2013), Güney Carolina'da ortaokullarda görev yapan okul danışmanlarının teknoloji kullanım düzeylerindeki farklılıkları incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve daha önce almış olduğu teknoloji eğitiminin rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanım düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Ortaokul danışmanlarının bilgisayar kullanma konusundaki kaygılarını, kendilerine olan güvenlerini, beğenilerini ve kullanım sıklığını belirlemek için 40 maddelik Bilgisayar Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre danışmanların yaşı, cinsiyeti, ırkı, mesleki kıdemi ve çalışma ortamı açısından teknoloji kullanım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığına yönelik bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, tüm okul danışmanlarının teknoloji eğitimi alması gerektiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Sınıf Rehberlik Programlarına İlişkin Araştırmalar. Yurt dışında sınıf rehberlik programlarına ilişkin araştırmalar gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda hazırlanan sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerine etkileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Gerler ve Anderson (1986), ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik gelişimlerini desteklemek ve okul başarısını artırmak amacıyla “Okulda Başarı Programı” isimli on haftalık sınıf rehberlik programı geliştirmiştir. Programın uygulanmasına yönelik gerçekleştirilen deneysel çalışmada programın öğrencilerin okula karşı tutumlarını ve sınıf içerisindeki davranışlarını olumlu yönde etkilediği ve akademik başarılarının

artmasına katkı sağladığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Başlangıçta kağıt-kalem formatına uygun olarak geliştirilen program daha sonra web tabanlı bir müdahale oluşturmak için çevrimiçi bir programa dönüştürülmüştür. Zyromski (2007), Kuzey Carolina'da bir ilkokulda dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine Okulda Başarı Programını web tabanlı olarak uygulamış ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Programın uygulanması sonucunda gerçekleştirilen keşifsel nitel çalışmada öğrencilerin programa ilişkin bakış açılarını belirlemek amacıyla temaların neler olabileceği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin evde ve okuldaki sorumluluklar ile birlikte akademik konularda kazandıkları becerilere ilişkin temalar elde edilmiştir.

Cunningham (1997), beşinci sınıf öğrencilerinin benlik kavramları ile akademik becerilerini geliştirmek amacıyla altı oturumdan oluşan “Öğrenme Araçları” isimli sınıf rehberlik programı hazırlamıştır. Program gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda, sosyal öğrenme teorisi ve stratejik öğrenme süreçleri esas alınarak tasarlanmıştır. Daha sonra program 5. sınıf öğrencilerine okul danışmanları tarafından uygulanmış ve gerçekleştirilen yarı deneysel çalışma ile programın öğrenciler üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda sınırlı da olsa programın öğrenciler üzerinde etkili olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerektiğine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Hays (2002), gelişimsel sınıf rehberlik programının öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal ve duygusal yönden kendilerini iyi hissetmelerine etkisini incelemiştir. Çalışmada öğrenci günlükleri, program öncesi ve sonrası algılarına ilişkin ön test son test değerlendirmeleri ve yapılandırılmamış bireysel görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda gelişimsel sınıf rehberliği programına aktif katılım ile öğrencinin kendini iyi hissetmesi arasında olumlu bir ilişki olduğu, sınıf rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin kişisel, sosyal, duygusal ve akademik olarak iyi hissetmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA) 2003 yılında okul danışmanlığı programları için bir çerçeve oluşturmak (Martin & Carey, 2014) ve öğrencilerin kişisel-sosyal, akademik ve kariyer yeterliklerinin belirlenmesinde okul danışmanlarına rehberlik etmek amacıyla (Webb & Brigman, 2007) ASCA Ulusal Modelini geliştirmiştir (American School Counselor Association, 2003). Bu modelde sınıf rehberlik programları okul rehberlik programlarının en kapsamlı ve en önemli öğelerinden biri olarak kabul edilmiştir (Gysbers, 2013). Öğrencilerin sosyal-

duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla tasarlanan sınıf rehberlik programları kapsamlı rehberlik ve danışmanlık programının gelişimsel bölümünün merkezini oluşturmaktadır. Programdaki etkinlikler yardımı ile öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda bilgi, beceri ve tutum kazanmaları amaçlanmıştır. Okuldaki bütün öğrencilere ulaşmak amacıyla hazırlanan ve sınıf seviyelerine göre belirlenen yeterlilikler ile birlikte kapsamlı öğrenme dizilerinden oluşan bu program, okul danışmanlarının ve öğretmenlerin işbirliği ile uygulanacak şekilde geliştirilmiştir (Gysbers & Henderson, 2012).

Brigman ve Campbell (2003), Amerika’da “Öğrenci Başarını Etkileyen Beceriler” isimli grupla psikolojik danışma ve sınıf rehberlik programı geliştirmişlerdir. Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve özyönetim becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu program okul danışmanları tarafından 5, 6, 8 ve 9. sınıflardaki öğrencilere grup oturumları ve sınıf rehberlik programı kapsamında uygulanmıştır. 8 oturumluk grupla psikolojik danışma çalışmalarında hedef belirleme, ilerleme, izleme ve aktif öğrenmeyi içeren yapılandırılmış bir format uygulanmıştır. 5 oturumdan oluşan sınıf rehberlik programında ise hafıza stratejileri, hedef belirleme ve ilerleme-izlemeyi içeren bilişsel beceriler; çatışma çözme, sosyal problem çözme ve takım çalışması becerilerini içeren sosyal beceriler ile öfke yönetimi, motivasyon ve kariyer farkındalığını içeren özyönetim becerileri program kapsamında öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında yarı deneysel, ön test son test tasarımı kullanarak grupla psikolojik danışma ve sınıf rehberlik programının öğrencilerin bilişsel, sosyal ve öz yönetim becerilerine etkileri test edilmiştir. Çalışmanın sonucunda grupla psikolojik danışma ve sınıf rehberlik programının öğrenci başarısı ve davranışı üzerinde olumlu bir etkileri olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir.

Poynton vd. (2006), sınıf temelli okul danışmanlığı müdahalelerinin ortaokul öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında 9 haftalık 18 oturumdan oluşan temel akademik alanlarda problem çözme stratejileriyle bağlantılı olan standartlaştırılmış bir çatışma çözme sınıf rehberlik programı okul danışmanları ve sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uygulanan programın öğrencilerin problem çözme ve mantıksal akıl yürütmeyi çevreleyen öz yeterlik inançlarının artmasına katkı sağladığı fakat öğrencilerin akademik başarılarının artmasına anlamlı ölçüde etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mishak (2007), Amerika Iowa’da yapmış olduğu çalışmada genel ilköğretim okullarında danışmanlık süreçlerini ve sınıf rehberlik programlarını incelemek amacıyla nicel bir çalışma yürütmüştür. Özellikle sınıf rehberliği derslerinde ilkökul öğretmenlerinin mesleki demografik profilini inceleyerek, sınıf rehberlik derslerinde en çok kullandıkları öğretim yöntemleri ile etkinliklerini ayrıntılı bir biçimde incelemiş, okul danışmanlarının okul rehberlik programlarına ve sınıf rehberlik programlarına ilişkin tutumlarını araştırmıştır. Çalışmada ilkökul danışmanları arasında sınıf rehberlik programlarına yönelik tutumlar bakımından önemli farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca rehberlik müfredatının faydalarına ilişkin tutumlar ve öğretim materyallerinin yeterliliğine ilişkin görüşler arasında önemli farklılıklar belirlenmiştir.

Wong (2008), okul rehberlik programları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Okul rehberlik programının uygulanma derecesine ilişkin bilgi toplamak için çevrimiçi bir anket formu geliştirmiştir. Çalışmada kapsamlı okul rehberlik programlarının eğitimin kalitesini yükseltmeye yardımcı olduğu ve kapsamlı okul rehberlik programları ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wirth (2012), yapmış olduğu deneysel çalışmada yedinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak beden eğitimi öğretmenleri tarafından uygulanan Öğrenci Başarındaki Beceriler Programı temel alınarak hazırlanan sınıf rehberlik programının ergen sağlığı, akademik başarı ile ilişkili bilişsel ve davranış stratejilerine katılım ve akademik performans üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf rehberlik programının uygulandığı grupta sağlıklı yaşam konusunda anlamlı bir artış gözlemlenirken, bilişsel ve davranış stratejilerine katılım ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Villares vd. (2012) tarafından Öğrenci Başarındaki Beceriler Programının etkilerinin incelendiği meta analiz çalışmasında ise programın öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harper (2013), Gürcistan’da bir lisede rehberlik programındaki hangi bileşenlerin en değerli olduğunu incelemek amacıyla bir proje çalışması gerçekleştirmiştir. Proje çalışması kapsamında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Brown ve Lent’in sosyal bilişsel kariyer teorisi ile Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA) kapsamlı rehberlik ve danışma programları temelinde sınıf rehberlik programı tasarısı oluşturulmuştur. Daha sonra tasarıya uygun olarak çalışma takvimi ve etkinlikler hazırlanmıştır. Oluşturulan tasarı okul rehberlik

hizmetleri kapsamında uygulanmak üzere okul danışmanlarına tavsiye niteliğinde sunulmuştur.

Finnerty (2015), okul danışmanlarının öz yeterlilik, eğitim deneyimi ve aldıkları eğitimler ile çeşitli demografik özelliklerin gerçekleştirdikleri sınıf rehberlik çalışmalarının süresi ile ilişkili olup olmadığını araştırmaya yönelik nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. American School Counseling Association (ASCA)'ya üye olan 50 eyaletteki okul danışmanlarına anket gönderilerek, okul danışmanlarının sınıf rehberliği, okul danışmanlığı düzeyi ve iş yükü ile ilgili bilgiler toplanmış ve bu bilgiler analiz edilmiştir. Araştırmada okul danışmanlarının sınıf rehberlik faaliyetleri ile ilgili olarak kendilerini yeterli buldukları ve yetkin hissettiklerinde daha fazla sınıf rehberlik etkinlikleri yaptıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, ilköğretim düzeyinde çalışan okul danışmanlarının ortaöğretimde çalışan danışmanlara göre daha fazla rehberlik etkinliklerine zaman ayırdıkları ve okul danışmanlarının iş yükü arttıkça daha fazla sınıf rehberlik etkinliği yapmaya ihtiyaç duyduklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Sonuç olarak yurt dışında yapılan araştırmalarda teknoloji destekli sınıf rehberlik programı ile doğrudan ilişkili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar çeşitli değişkenler doğrultusunda ihtiyaçların farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi açısından yurt içindeki çalışmalar ile benzerlik göstermekle birlikte rehberlik ihtiyaçlarının program tasarımlarında veri temelli kanıtların elde edilmesi amacıyla kullanıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar ise online danışma (özellikle de online kariyer danışmanlığı) alanında yoğunlaşmakla birlikte okul rehberlik programları ve sınıf rehberlik hizmetlerinde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Sınıf rehberlik programlarına ilişkin araştırmalarda ise gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda hazırlanan sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin farklı gelişim alanlarına etkileri sıklıkla incelenmiştir. Bununla birlikte sınıf rehberlik programlarının özellikle akademik başarıya olan etkileri yoğun olarak çalışılmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

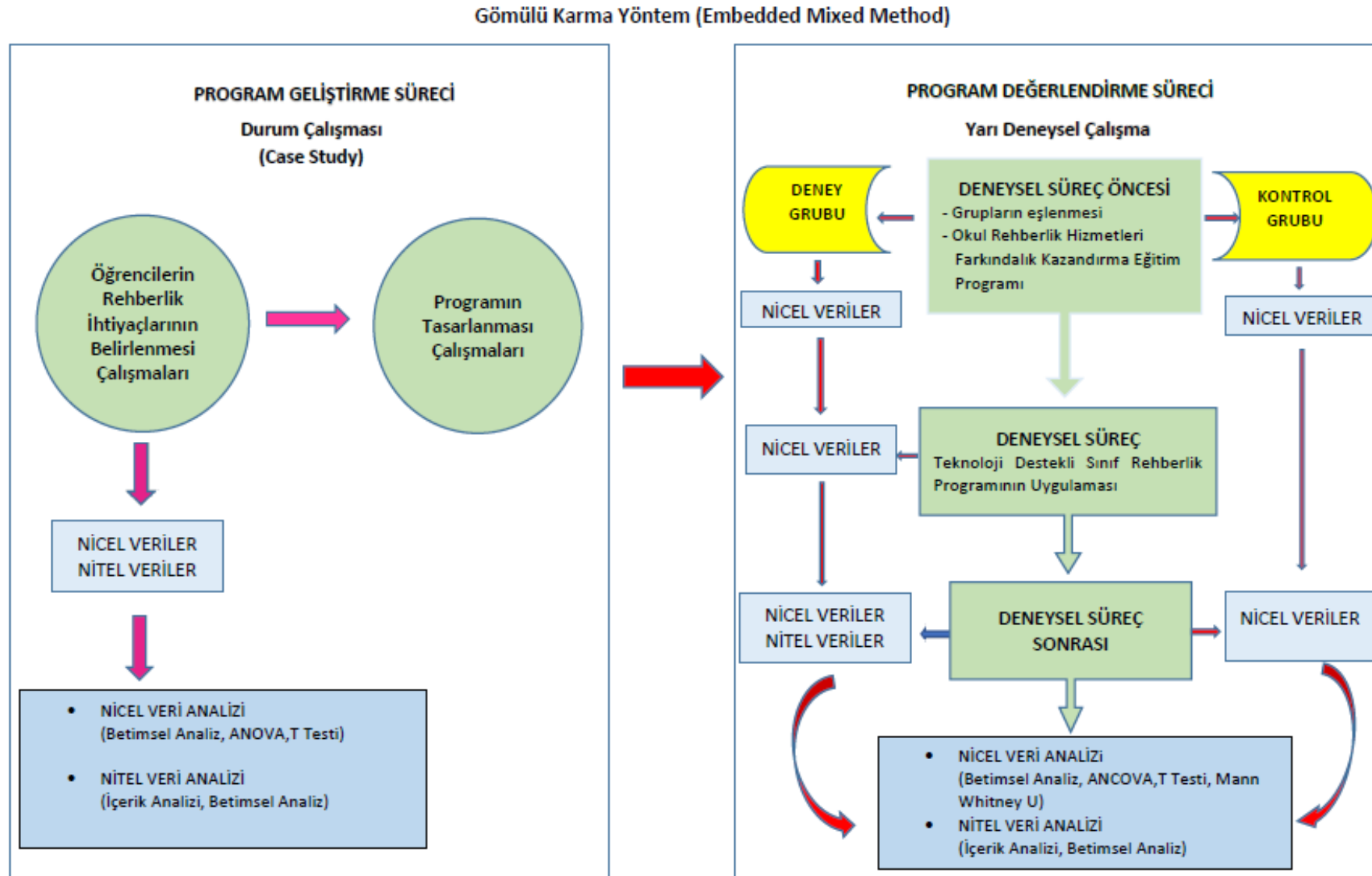
Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ve ortaya çıkan bulguların nasıl raporlaştırıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek ve teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine etkisini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin birbirini destekleyerek kullanılması araştırmaların geçerlik ve güvenirliğini artıran önemli bir unsurdur (Creswell, 2014). Araştırmada nicel yöntemde bağlamın anlaşılabilmesi, nitel yöntemde ise görüşmecilerin önyargılarından kaynaklanan nesnellığe ulaşılabilmesi yönündeki kaygıları gidermek amacıyla (Fırat, & diğ., 2014) karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada nitel ve nicel verilerin birlikte harmanlanarak kullanılmasının araştırma sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı için program değerlendirme araştırmalarında sıklıkla kullanılan karma yöntem desenlerinden gömülü desen (Creswell, 2014) tercih edilmiştir. Gömülü karma yöntem tasarımı (embedded mixed method) eş zamanlı ya da sıralı olarak toplanan nicel veya nitel verilerin daha büyük bir tasarımın (deneysel çalışma, durum çalışması vb.) içerisine yerleştirilerek (gömülerek) veri kaynaklarını destekleyici bir rol oynaması amaçlanmaktadır (Creswell, 2014). Bu tasarım deneysel bir araştırma içine nitel bir aşama ya da nitel bir durum çalışması içine nicel bir aşama eklenmesine olanak sağlamaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2015). Bu çalışmada gömülü karma desen tasarımının seçilmesinin nedeni araştırmanın farklı aşamalarında toplanan nicel ve nitel verilerin birbirini desteklemesine olanak sağlaması ve analiz sürecinde bu verileri bütünleştirebilme imkânı sunmasıdır. Araştırma program geliştirme süreci ve program değerlendirme süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma modeli şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3.
Araştırma Modeli



Şekil 3’de görüleceği üzere program geliştirme sürecinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını derinlemesine incelenmesini amaçlayan durum çalışması (case study) yöntemi (McMillan, 2004) kullanılmıştır. Bu süreçte Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anket Formları (RİBA) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla teknoloji destekli sınıf rehberlik programı geliştirilmiştir. Bu aşamada görüşme formlarından elde edilen nitel veriler, RİBA’lardan elde edilen nicel veriler ile desteklenmiştir. Programın değerlendirilmesi sürecinde ise yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının rastgele atanmadığı (Creswell, 2014) ve bu yüzden de grupların denkleştirilmesi söz konusu olduğundan (Büyüköztürk, 2016) yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu aşamada farklı ölçme araçlarından elde edilen nicel veriler, grup görüşme formlarından elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırmaya ilişkin deneysel işlem süreci Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Deneysel İşlem Süreci

GRUPLAR	DENEYSEL SÜREÇ ÖNCESİ	İŞLEM	DENEYSEL SÜREÇ SONRASI
	Grupların Eşlenmesi	TDSRP Uygulaması	RİBA Uygulaması
	ORHFÖ Ön Test		Program Değerlendirme Formu Uygulaması
<i>DENEY</i>	ORHFKEP Uygulaması		Odak Grup Görüşme Formu / Görüşme Formu Uygulaması
<i>GRUBU</i>	ORHFÖ Son Test	Etkinlik Değerlendirme Formu Uygulaması	
	RİBA Uygulaması		Akademik Başarı-Devamsızlık-Disiplin Verileri

Tablo 1 (Devamı).

Grupların Eşlenmesi			RİBA Uygulaması
<i>KONTROL GRUBU</i>	ORHFÖ Ön Test		
	ORHFKEP Uygulaması	Mevcut SRP Uygulaması	Program Değerlendirme Formu Uygulaması
	ORHFÖ Son Test		
RİBA Uygulaması			Akademik Başarı-Devamsızlık-Disiplin Verileri

Tablo 1’de görüleceği üzere deneysel süreç öncesi grupların eşlenmesi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Grupların eşlenmesinde öğrencilerin akademik başarıları, liselere giriş sınavında almış oldukları puanlar ve sosyo-ekonomik seviye esas alınmıştır. Deneysel süreç öncesi hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini geliştirmek ve okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini artırmak için Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Kazandırma Eğitim Programı (ORHFKEP) uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmiştir. Bu süreçte Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ) öntest sontest olarak kullanılarak, Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı (TDSRP) uygulanması öncesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri arttırılmaya çalışılmıştır. Deneysel süreç öncesi son aşamada ise deney ve kontrol gruplarına RİBA uygulanmıştır.

Deneysel işlem sürecinde deney grubuna teknoloji destekli sınıf rehberlik programı, kontrol grubuna ise mevcut sınıf rehberlik programı uygulanmıştır. Bu süreçte teknoloji destekli sınıf rehberlik programının kısa vadede değerlendirme sonuçlarına veri oluşturması amacıyla deney grubundaki öğrenci ve öğretmenlere etkinlik değerlendirme formları uygulanmıştır.

Deneysel süreç sonrasında ise deney ve kontrol gruplarına RİBA tekrar uygulanarak teknoloji destekli sınıf rehberlik programının etkililik düzeyi incelenmiştir. Ayrıca, programın orta vadede değerlendirilmesi sürecine veri sağlamak amacıyla program değerlendirme formları, odak grup görüşmesi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin akademik başarı, devam ve disiplin

süreçlerine ilişkin veriler de değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci dönemine ait tüm derslere ilişkin ağırlıklı not ortalamaları ve devamsızlık durumları MEB tarafından geliştirilen e-okul sistemi üzerinden alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ilişkin disiplin durumları ise disiplin kurulu tutanaklarının incelenmesi ile elde edilen verilerden sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın program geliştirme aşamasında mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla nitel ve nicel verilerin toplandığı iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubu 2017-2018 öğretim yılında Ankara’da bulunan 14’ü resmi, 2 si de özel olmak üzere 16 mesleki ve teknik Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler, öğrenci velileri ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Nicel verilerin toplandığı çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Nicel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Değişkenler	Kategoriler	N	%
Öğrenci	Cinsiyet	Kız	882	61,4
		Erkek	555	38,6
		Toplam	1437	100
	Sınıf	9. Sınıf	445	31,0
		10. Sınıf	410	28,5
		11. Sınıf	306	21,3
		12. Sınıf	276	19,2
		Toplam	1437	100
	Cinsiyet	Kadın	228	75,0
		Erkek	76	25,0
		Toplam	304	100
Öğretmen	Görevi	Kültür Dersleri Öğretmeni	203	66,8
		Meslek Dersleri Öğretmeni	82	27,0

Tablo 2 (Devamı).

		Yönetici	19	6,3
		Toplam	304	100
		Kadın	305	62,6
Öğrenci Velisi	Cinsiyet	Erkek	182	37,4
		Toplam	487	100
Genel Toplam			2228	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin nicel verileri elde etmek amacı ile oldukça geniş bir kitleye ulaşılması amaçlanmıştır. Bu süreçte anket formu yardımı ile 1437 öğrenci, 487 öğrenci velisi ve 304 öğretmen olmak üzere toplam 2228 katılımcıdan nicel veriler toplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik nitel veriler görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile verilerin toplandığı diğer paydaşlara ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
	Kadın	26	63,4
Cinsiyet	Erkek	15	36,6
	Toplam	41	100,0
	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Rehberlik Öğretmeni	24	58,5
	Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehberlik Bölümü Başkanı	8	19,5
	Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Rehberlik Dairesinde Görevli Psikolojik Danışmanlar	4	9,8
Görev	Eğitim Sendikası Temsilcisi	4	9,8
	Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yönetim Kurulu Üyesi	1	2,4
	Toplam	41	100

Tablo 3 (Devamı).

	0-5 yıl	2	4,9
	6-10 yıl	10	24,4
	11-15 yıl	5	12,2
Görev Yılı	16-20 yıl	16	39
	21 yıl ve üstü	8	19,5
	Toplam	41	100
	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	22	53,6
	Psikoloji	6	14,6
	Eğitim Programları ve Öğretim	7	17,1
Mezuniyet Alanı	Eğitim Yönetimi ve Planlaması	2	4,9
	Felsefe Grubu Öğretmenliği	2	4,9
	Sosyoloji	2	4,9
	Toplam	41	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmada nitel verilerin toplandığı paydaşların oldukça kapsamlı bir alanı temsil etmesine önem verilmiştir. Bu amaçla mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan 24 rehber öğretmenden, Ankara'da 8 farklı rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik hizmetleri bölüm başkanlarından, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Rehberlik Hizmetleri Dairesinde görev yapan 4 rehberlik ve psikolojik danışma uzmanından, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'nden ve üye sayısı on binden fazla olan dört eğitim sendikasında görevli psikolojik danışmanlardan görüşme formu yardımı ile nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın deneysel süreci Ankara'da bulunan bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir. 2018-2019 öğretim yılı itibarı ile araştırmanın gerçekleştirildiği okulda 32 sınıfta tamamı kız öğrencilerden oluşan (kız meslek lisesi olması nedeniyle) 822 öğrenci öğrenim görmekte ve 87 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada evren oldukça kapsamlı olduğundan örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal-ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının 10 ve 11. sınıflarında kademeli olarak sınıf rehberlik

saati uygulamasının kaldırılması kararlaştırılmıştır (TTK, 2017). Rehberlik saati uygulaması olmadan teknoloji destekli sınıf rehberlik programının uygulanması pek de mümkün olmayacağından 10. ve 11. sınıflar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Meslek liselerinde 12. sınıflar haftanın 3 günü staj çalışmalarına katılmakta, geri kalan 2 gün ise hem okul dersleri hem de üniversiteye yönelik hazırlık çalışmalarını yürütmektedirler. 12. sınıf öğrencilerinin bu süreçte aktif katılım sağlamayacakları kaygısıyla, bu düzeydeki öğrenci ve veliler de çalışma kapsamında değerlendirilmemiştir. Böylece 9. sınıf öğrencileri, sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmeni/psikolojik danışman ve öğrenci velileri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma deneysel bir çalışmayı da içerdiğinden 9. sınıfta öğrenim gören 121 öğrenci, öğrenci velileri ve bu sınıflarda görev yapan 5 sınıf öğretmeni deney ve kontrol grubunu oluşturmuşlardır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde grupların eşleştirilmesi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin okula kayıt sürecinde akademik başarıları, liselere giriş sınavında almış oldukları puanlar ve sosyo-ekonomik seviyeye göre homojen sınıfların oluşturulması amacıyla sınıflar eşitlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 9. sınıf düzeyinde bulunan 5 şubeden A, B ve C şubeleri deney grubunu, D ve E şubeleri ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dağılımı Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımı

Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
75	62	46	38	121	100

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları ve gelişim dönemi özellikleri temel alınarak hazırlanmıştır. Programın genel amacı öğrencilerin yaşam kariyeri gelişimlerini desteklemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğrencilere aşağıdaki hedefler kazandırılmaya çalışılmıştır:

1. Öğrencilerin kendisi ve çevresi ile uyum düzeyini arttırmaya yönelik sosyal-duygusal gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak.
2. Öğrencilerin akademik etkinliklerdeki başarılarını arttırmaya katkı sağlamak.

3. Öğrencilerin ilgi, yetenek, değer ve kişilik özelliklerine uygun olarak mesleki kararlar verebilecek olgunluğa ulaşmalarına destek olmak.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Tasarlanması

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı okul rehberlik programının bir parçası olarak öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan ve okuldaki bütün öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden yararlanmasını sağlayan bir eğitim programıdır. Gelişimsel rehberlik anlayışı temel alınarak tasarlanan bu program, öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki alanlarda bir bütün olarak gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Program, öğrencilerin gelişim görevlerini yerine getirmeleri ve rehberlik ihtiyaçlarını karşılamalarını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı aşağıda kısaca tanıtılmaya çalışılmıştır.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Temel Felsefesi ve İlkeleri. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı net bir felsefi yaklaşım üzerine temellendirilmekten ziyade, farklı felsefi yaklaşımlar doğrultusunda eklektik bir anlayış içerisinde tasarlanmıştır. Rehberlik hizmetleri insanı özgün bir birey, biricik bir varlık olarak kabul etme sayılıştısına dayandığı, kendini olumlu ve olumsuz nitelikleriyle kabul eden, kendisiyle uyumlu, kendisini keşfetme çabası içerisinde olan, kendine yönelik benlik tasarımıyla toplumsal gerçeklik arasında dengeyi kurabilen, problem çözme, karar verme becerileri gelişmiş, kendini gerçekleştirme çabası içerisinde olan, özgür bireylerin yetiştirilmesini amaçladığından aydınlanmacı felsefenin etkileri (Topses, 2012) ve onun günümüze yansımaları olan hümanizmin etkileri bu programda net olarak görülmektedir.

Eğitimi sürekli bir değişim ve gelişim süreci içerisinde gören, öğrencilerin bir bütün olarak gelişimini esas alan, eğitim süreçlerini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlayan, öğrenci merkezli bir programı gerekli kılan, bilginin aktarılmasından ziyade öğrencinin zihninde bilgiyi anlamlandırmasını önemseyen, problem çözme ve işbirliği içerisinde çalışma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, öğrenciyi sosyal bir varlık olarak gören ve çevresiyle etkili iletişim kurmasını destekleyecek etkinliklere yer veren, eğitimi yaşama hazırlamaktan ziyade yaşamın kendisi olarak gören, pragmatik felsefenin eğitime yansımaları olan ilerlemecilik

(progressivizm) eğitim felsefesinin (Demirel, 2013) etkileri teknoloji destekli sınıf rehberlik programında açıkça görülmektedir.

Eğitimin amacını özgürlüklerin artması olarak gören, her öğrencinin kendi değerler sistemini özgürce oluşturmasını destekleyen, öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlayan varoluşçuluk (existentializm) felsefesinin (Demirel, 2013) ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda eğitim süreçlerinin düzenlenmesini esas alan, öğrenmede hazır bulunuşluluğun önemini vurgulayan, öğrencinin kendi kapasitesini keşfetmesini, kendi potansiyelini arttırmak için harekete geçmesini, çevre ile uyum sağlamasını, bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal yönlerden bir bütün olarak gelişimine katkı sağlamayı ön gören natüralizm (doğalcılık) felsefesinin (Ağaoğlu & Boyacı, 2013) etkileri teknoloji destekli sınıf rehberlik programında net olarak görülmektedir.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının dayandığı temel felsefeler doğrultusunda genel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Okul rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı okuldaki eğitim programının önemli bir parçasıdır.
2. Bütün öğrenciler saygın ve değerlidir. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının uygulanmasında bütün öğrenciler kendine özgü, eşsiz ve değerli bir birey olarak görülür.
3. Bütün öğrencilerin sınıf rehberlik programlarından yararlanma hakkı vardır.
4. Bütün öğrenciler kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki konularda beceri kazanabilirler. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin çeşitli konularda yaşam becerileri kazanmaları sürecini destekler.
5. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları esas alınarak hazırlanmıştır.
6. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının uygulanmasında teknolojiden etkin bir şekilde yararlanılması esastır.
7. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin gelişim dönemlerini ve gelişim ödevlerini dikkate alarak gelişimlerini bir bütün olarak desteklemeyi amaçlar.
8. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı önleyici bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Program, öğrencilerin gelişim dönemlerinde yaşayabilecekleri muhtemel sorunlarla baş etme becerisi kazanmalarına yönelik etkinlikleri içerir.

9. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı ortak bir anlayış ve işbirliğini gerektirir. Program öncelikli olarak rehber öğretmen ve sınıf rehber öğretmeni olmak üzere tüm paydaşların işbirliği içerisinde yürütülür. Programın başarısında paydaşların yeterli düzeyde rehberlik anlayışına sahip olmaları ve öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeylerinin yüksek olması kritik önem taşımaktadır.
10. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı esnek ve dinamik bir yapıya sahiptir. İhtiyaçlar doğrultusunda programın öğelerinde değişiklikler yapılabilir ve program güncellenebilir.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Vizyonu. Programın vizyonu; bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden bir bütün olarak gelişmiş, kendisi ve çevresi ile uyumlu, kariyer uyum becerilerine sahip ve kendini gerçekleştirme çabası içerisinde olan bireyler yetiştirmektir.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Misyonu. Programın misyonu; öğrencilerin benlik saygısı yüksek, özgüven sahibi, potansiyelin farkında olan, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyan, kendisine ilişkin yetersiz gördüğü alanları geliştirme çabası içerisinde olan, etkili iletişim kurabilen, duygularını tanıyan ve duygularını yönetebilen, öfkesini uygun yollarla ifade edebilen, farklılıklara saygı duyan, doğaya, yaşama ve insana karşı duyarlı, içerisinde yaşadığı toplumun manevi ve kültürel değerlerine saygılı, Türk kültürünün ilişkiselliğe dayalı (bireysel-çıkarıcı olmayan) yapısına uygun davranışlar gösteren, kişisel hak ve özgürlüklerinin bilincinde, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyan, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiren, akademik özgüveni gelişmiş, etkili öğrenme ve ders çalışma becerilerine sahip, sorumluluk sahibi, kariyer yaşam becerileri gelişmiş, iş sağlığı ve güvenliğine uygun davranışlar sergileyen, kişisel özelliklerine uygun olarak mesleki hedefler belirleyebilen, mesleki hedeflerine ulaşmak için çaba sarf eden, karar verme becerileri gelişmiş, bireyler olarak yetiştirilmelerine katkı sağlamaktır.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Yapısı. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı ihtiyaç temelli, amaç yönelimli, ölçülebilir, değerlendirilebilir ve esnek bir yapıya sahiptir. Programda öğrenci merkezli yaklaşım esas alınmıştır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı okul rehberlik ve psikolojik danışma

programının bir parçası olarak, sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik saatlerinde uygulamaları için hazırlanmıştır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının tasarlanmasında kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programları modeli esas alınmıştır. Programının tasarlanması sürecinde öncelikli olarak öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmış, ardından öğrencilerde kazandırılmak istenilen bilgi, beceri ve tutumların neler olabileceği (yeterlik ve kazanımlar) tespit edilmiştir. Daha sonra kazanımların hangi içerikte sunulacağı, içeriğin sunumunda hangi etkinliklerin kullanılacağı ve yeterliklerin kazandırılıp kazandırılmadığının nasıl değerlendirileceği belirlenmiştir. Kazanımların değerlendirilmesinin süreç ağırlıklı olmasına özen gösterilmiştir.

Hedefler (Yeterlik ve Kazanımlar). Teknoloji destekli sınıf rehberlik programında hedeflerin belirlenmesi sürecinde öğrenci, toplum ve konu alanı olmak üzere üç kaynak esas alınmıştır. Öğrenci kaynağının belirlenmesi sürecinde kapsamlı bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılmıştır. Hedeflerin belirlenmesinde konu alanı kaynağına ilişkin olarak gelişim psikolojisi, okul rehberlik hizmetleri uygulamaları, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği ve mevcut programın kazanımları incelenmiştir. Ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programındaki kazanımlar gözden geçirilmiştir. Daha sonra okul rehberlik hizmetleri, gelişimsel rehberlik ve kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programları ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışı literatür taranmıştır. Son olarak hedeflerin belirlenmesi sürecinde toplum kaynağına ilişkin olarak Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitimin Genel Amaçları, Milli Eğitimin Temel İlkeleri ve ortaöğretimin amaçları incelenmiştir. Bu süreçte toplumun manevi ve kültürel değerleri ile ilişkiselliğe dayalı (bireysel-çıkarıcı olmayan) yapısına uygun olacak şekilde kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programında hedeflerin belirlenmesi sürecinde Wellman ve Moore (1975) tarafından geliştirilen taksonomi esas alınmıştır. Wellman ve Moore'un geliştirmiş olduğu taksonomi, "Algılama, Kavrama ve Genelleme" olmak üzere üç düzeyden oluşmaktadır (Wellman & Moore, 1975). Yeterlik ve kazanımlar belirlenirken kapsamlı gelişimsel rehberlik modelinin temel amacı ve temel anlayışına uygunluğu göz önüne alınmıştır. Kazanımların kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki gelişim alanlarını destekleyecek düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin gelişim özellikleri, gelişim görevleri ve gelişim görevlerini yerine getirmeye yönelik rehberlik ihtiyaçları doğrultusunda sınıf rehberlik programına ilişkin yeterlik ve kazanımlar araştırmacı ile

birlikte 2 akademisyen ve 3 rehber öğretmenlerden oluşan bir ekip tarafından belirlenmiştir. Bununla birlikte yeterlik ve kazanımların uygunluğu rehberlik programları konusunda çalışmaları bulunan 3 akademisyen tarafından değerlendirilmiştir.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programın kişisel-sosyal gelişim alanında etkili iletişim, özerk etkileşim, bağımlılıktan korunma, interneti güvenli kullanma, gelişimsel farkındalık, duyguları tanıma-yönetme, öfke yönetimi, kendini kabul, akran baskısı-zorbalıkla baş etme, kişisel güvenliğini sağlama, farklılıklara saygı duyma, çatışma çözme, problem çözme, kişisel hak ve özgürlüklerini kullanma becerisi olmak üzere 14 yeterlik ve 86 kazanım bulunmaktadır. Eğitsel gelişim alanında okula-çevreye uyum, verimli ders çalışma, akademik hedef belirleme, zamanı etkili kullanma, akademik özgüven geliştirme, akademik sorumluluk alma, öğrenmeye yönelik motivasyon, üst öğrenim olanaklarını tanıma ve sınav kaygısı ile başa çıkma olmak üzere 9 yeterlik ve 48 kazanım yer almaktadır. Mesleki gelişim alanında ise kendini tanıma, meslekleri tanıma, kariyer planlama, karar verme, kişisel özelliklerine uygun mesleki alan seçimi yapabilme, güvenli ve sağlıklı çalışma alışkanlıkları kazanma olmak üzere 6 yeterlik ve 24 kazanım bulunmaktadır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programında gelişim alanlarına yönelik olarak belirlenen yeterlik ve kazanımlar Ek 4'te yer almaktadır.

İçerik. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının içeriği kazanımlara göre belirlenmiştir. İçerik anlamlı bütünler oluşturulacak şekilde gruplandırılarak, modüllere dönüştürülmüştür. İçerik düzenlenirken bilginin çağdaş, bilimsel verilere dayanmasına, aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmasına, hedeflerle tutarlı ve öğrenci için anlamlı olmasına özen gösterilmiştir.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının içeriği düzenlenirken modüler programlama yaklaşımı esas alınmıştır. İçerikte yer alan konuların birbirinin ön koşulu olmaması ve her modülün kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenebilmesine olanak sağlaması (Demirel, 2013) nedeniyle modüler programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Ayrıca, rehberlik hizmetlerinde gönüllülük esası temel ilkelerden birini ifade etmektedir (Yeşilyaprak, 2019). Öğrencilerin gönüllü katılımını sağlamak amacıyla bireysel öğrenme ile birlikte yeterlik geliştirmeye dayalı bir eğitim ortamına olanak sağlaması (Külahçı & Taşpınar, 1993) ve öğrenci merkezli yaklaşımlardan biri olması (Özkan, 2005) nedeniyle modüler programlama yaklaşımı tercih edilmiştir.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının içeriğinin düzenlenmesi sürecinde rehberlik hizmetlerindeki gelişim alanları modüllere ayrılmış, modüllerde öğretilcek konular esnek bırakılmış ve her modül kendi içerisinde sarmal yaklaşımla düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu açıdan her modülün kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturmaya özen gösterilmiştir. Bu süreçte ünite analizleri yapılarak, hangi modüle ne kadar zaman ayrılacağı belirlenmiştir. Bir öğretim yılında yaklaşık 36 hafta vardır. Ancak, sınıflarda çeşitli seçimler (sınıf başkanlığı, eğitsel kulüpler vb.) ve ölçme araçlarının uygulanması ile ilgili çalışmalara da süre ayırmak gerektiği için sınıf rehberlik programı 32 hafta olarak planlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının 10 ve 11. sınıflarında kademeli olarak sınıf rehberlik saati uygulamasının kaldırılması kararlaştırılmıştır (TTK, 2017). Rehberlik saati uygulaması olmadan teknoloji destekli sınıf rehberlik programının uygulanması pek de mümkün olmayacağından 10. ve 11. sınıflar dışında kalan 9. ve 12. sınıflara modüllerin dağılımları yapılarak, ünite analizleri gerçekleştirilmiştir. Sınıf rehberlik programında gelişim alanlarına göre modüllerin sınıf düzeylerine ve süreye göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programında Gelişim Alanlarına Göre Modüllerin Sınıf Düzeylerine ve Süreye Göre Dağılımı

GELİŞİM ALANLARI	MODÜLLER	SINIF DÜZEYLERİ VE SÜRESİ (SAAT)	
		9. SINIF	12. SINIF
1. KİŞİSEL-SOSYAL GELİŞİM ALANI	1.1.Etkili İletişim	2	1
	1.2.Hayır Diyebilme	1	1
	1.3.Bağımlılık	2	1
	1.4.Güvenli İnternet Kullanımı	1	1
	1.5.Ergenlik Döneminin Gelişim Özellikleri	2	1
	1.6.Duygu Yönetimi	1	1
	1.7.Öfke Yönetimi	2	1
	1.8.Benlik Saygısı	1	1
	1.9.Akran Baskısı-Akran Zorbalığı	1	1
	1.10.İhmal ve İstismardan Korunma	2	1
	1.11.Farklılıklara Saygı	1	1

Tablo 5 (Devamı).

2. EĞİTSEL GELİŞİM ALANI	1.12.Çatışma Çözme	1	1
	1.13.Problem Çözme	-	1
	1.14.Kişisel Hak ve Özgürlükler	-	1
	2.1.Okula Uyum	1*	-
	2.2.Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri	3	2
	2.3.Akademik Hedef Belirleme	1	1
	2.4.Zaman Yönetimi	1	1
	2.5.Akademik Özgüven	1	1
	2.6.Sorumluluk Alma	1	1
	2.7.Motivasyon	-	1
1. MESLEKİ GELİŞİM ALANI	2.8.Üst öğrenim Olanakları	-	2
	2.9.Sınav Kaygısı	-	2
	3.1.Kendini Tanıma	2	1
	3.2.Meslekleri Tanıma	1	2
	3.3.Mesleki Hedefler Belirleme	1	1
	3.4.Karar Verme	1	1
	3.5.Mesleki Alan/Dal Seçimi	2	-
	3.6.İş sağlığı ve güvenliği	-	2
	TOPLAM	32	32

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı içeriğinin düzenlenmesi sürecinde belirlenen modüllere ilişkin yeterlik ve kazanımların sınıflara göre dağılımı gerçekleştirilmiştir. Her bir modüle ilişkin yeterlik ve kazanımlar 9. ve 12. sınıflara yönelik olarak aşamalılık ilkesi gözetilerek belirlenen süreye uygun olarak dağıtılmıştır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının gelişim alanı, modül, yeterlik ve kazanımların sınıf düzeyleri ve süreye göre dağılımı Ek 5’te sunulmuştur.

Eğitim Durumları (Etkinlikler). Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının yeterlilik ve kazanımları için belirlenen içerikler etkinlikler yoluyla öğrencilere sunulacak şekilde tasarlanmıştır. Etkinliklerin kazanımlara uygun olması, uygulanabilir olması, öğrencilerin gelişim özellikleri ile hazır bulunuşluk düzeylerine göre hazırlanması, sınıf rehber öğretmenlerinin uygulayabileceği nitelikte olması,

belirlenen zaman birimi (1 ders saati-40 dakika) içerisinde bitirilebilir olması, uygulanabilmesi için gerekli materyal ve kaynakların ulaşılabilir olması, sınıf ortamı içerisinde gerçekleştirilebilir olması, toplumun ortak kültürel-manevi değerlerine uygun olması ve sonuçlarının değerlendirilebilir olması önem taşımaktadır (Erkan, 2017).

Günümüzde teknoloji kullanımı hayatın her alanında olduğu gibi, rehberlik programlarının geliştirilmesine ve programların başarısına olumlu katkılar sağlamaktadır (Bowers, 2002; Kozlowski, & diğ., 2014; Ratliff, & diğ., 2012). Rehberlik programlarının bütün süreçlerinde teknoloji kullanımı önemli olmakla birlikte, teknoloji kullanımı en fazla sınıf rehberlik programlarında ön plana çıkmaktadır (Hayden, & diğ., 2008). Sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerine katkı sağlayacak şekilde teknoloji desteği ile birlikte hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle programda yer alan etkinlikler teknoloji destekli olarak tasarlanmıştır.

Etkinliklerin düzenlenmesinde süreç “giriş, gelişme ve sonuç” olmak üzere üç aşamada ele alınabilir. Etkinliklerin giriş bölümünde öğrenciler hedeften haberdar edilirler. Bu süreçte öğrencilere etkinliğin amacı açıklanır. Belirlenen hedeflere ulaşmak için, hangi bilgi ve becerileri hangi içerikle kazanacakları anlatılır. Daha sonra bu içeriği nasıl kazanacakları, etkinlikte hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı vurgulanır. Bu süreçte öğrencilerin etkinliğin amacını öğrenmeleri ve etkinlikteki yeterlilikleri kazanmak için güdülenmeleri sağlanır. Giriş etkinliklerinde öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin artırılması ve etkinlikte sunulacak bilgi ve becerileri kazanmaya yönelik motive olmaları amaçlanır (Demirel, 2013; Nazlı, 2016). Giriş etkinliklerinde öğrencilerin güdülenmelerini arttırmak için teknoloji aktif bir şekilde kullanılabilir. Özellikle görseller, kısa filmler, dijital anketler, dijital hikayeler vb. aktivitelerle öğrencilerin kazanımları elde etmeleri için motive olmaları sağlanabilir. Etkinliklerin gelişme bölümü kazanımların gerektirdiği bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarıldığı süreci ifade eder. Bu süreçte öğrencinin aktif olması ve sınıf rehber öğretmenin öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum kazanmalarına rehberlik etmeleri büyük önem taşır. Bu nedenle etkinliklerin gelişme bölümünde öğrencileri aktif kılacak farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması ve bunların teknoloji ile desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Etkinlik sürecinin son aşaması olan sonuç bölümünde ise özet ve tekrarlara yer verilir. Elde edilen bilgi ve becerileri nerelerde nasıl kullanacakları, hayatla nasıl bağ kuracakları bu süreçte açıklanır.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı etkinliklerinin tasarlanması sürecinde etkinliklerin belirlenen kazanımlara, öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazır bulunuşluk düzeylerine, uygulayıcıların yeterlik düzeylerine ve Türk toplumunun kültürel-manevi değerlerine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Etkinliklerin süre, materyal, fiziksel imkânlar açısından uygun olmasına ve sonuçlar açısından değerlendirilebilir olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, etkinliklerde tasarım açısından standardizasyonu sağlamak amacı ile “Etkinlik Tasarım Formu” geliştirilmiştir. Sınıf rehberlik programı yıllık çalışma planı örneği Ek 6’da, teknoloji destekli sınıf rehberlik programının etkinlik örnekleri ise Ek 7’de yer almaktadır.

Sınama Durumları (Değerlendirme). Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının en önemli unsurlarından biri değerlendirmedir. Değerlendirme programda belirlenen kazanımlara ne derece ulaşıp, ulaşılmadığının kontrol edilmesi sürecidir. Sınıf rehberlik programının ölçme değerlendirme süreci kazanımların daha çok duyuşsal ağırlıklı olması ve notla değerlendirme olmadığı için öğretim programlarından farklılık gösterir. Öğrencilerin etkinliklerde belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşmadıklarını kontrol etmek ve dönüt düzeltmelere kaynak teşkil etmek amacı ile kontrol listeleri, etkinlik değerlendirme formları, derecelendirmeli anket formları, açık uçlu anket formları, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve oran ölçekleri kullanılabilir (Nazlı, 2016).

Etkinliklerin uygulanmasından sonra etkinlikle ilgili geri bildirim almak gerek program değerlendirilmesi gerekse etkinliğin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla etkinliğin uygulanmasından önce ve sonra anket ya da ölçek kullanılabilir, etkinlik sonrası ölçme araçları uygulanabilir ya da temsil edici bir örneklem ile etkinlik sonrası görüşmeler gerçekleştirilebilir. Ayrıca, etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin uygulayıcıların görüşleri de alınabilir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerinin etkinliklere ilişkin görüşleri ve etkinliklerin uygulanmasına ilişkin öz değerlendirmelerine de yer verilebilir (Erkan, 2017). Teknoloji destekli sınıf rehberlik programında etkinlik değerlendirme formları, kontrol listeleri ve etkinlik çıktı değerlendirme formları internet üzerinden online doldurulacak şekilde tasarlanmıştır.

Etkinlik değerlendirme formu, etkinlik gözlem formu, etkinlik kontrol listesi ve etkinlik çıktı değerlendirme formu sonuçları hem hesap verebilirlik (veri temelli, kanıta dayalı çalışmalar yapma zorunluluğu) hem de programın iyileştirilmesi açısından önem taşır (Erkan, 2017). Çünkü bu sonuçlar rehberlik hizmetlerinin etkisine ilişkin önemli veri sağlar. Bu nedenle teknoloji destekli sınıf rehberlik

programı etkinliklerinin tamamında etkinlik değerlendirme formu, kontrol listesi, etkinlik gözlem formu ve etkinlik çıktı değerlendirme formları kullanılmıştır. Bu şekilde hem etkinlik geliştirme sürecine hem de programın değerlendirilip geliştirilmesi sürecine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Öğrenci etkinlik değerlendirme formu örnekleri Ek 14 ve Ek 15'te, öğretmen etkinlik değerlendirme formu örnekleri ise Ek 16 ve Ek 17'de yer almaktadır.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Uygulanması

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının uygulanması süreci ortak bir anlayış ve işbirliğini gerektirir. Programın başarıya ulaşması noktasında öğrenci, öğretmen ve velilerin okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeylerinin artırılması kritik düzeyde önem taşımaktadır. Öğretmen, veli ve öğrencilerin sınıf rehberlik programını ihtiyaç olarak görmeleri ve programa ilişkin sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmaları programın başarısını artıran önemli bir etkidir. Bu nedenle teknoloji destekli sınıf rehberlik programı uygulanmadan önce öğrenci, öğretmen ve velilerin okul rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini artırmak için okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programı uygulanmıştır. Bu program araştırma kapsamında öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerini tanımaları ve bu hizmetlerden en etkin şekilde yararlanmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Program 9. sınıf öğrencileri için okula uyum programının bir parçası olarak hazırlanmıştır. Programın tasarlanmasında kapsamlı gelişimsel rehberlik programları modeli (Gysbers, 1995) ve öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımlarından çocuk merkezli tasarım yaklaşımı (Demirel, 2013) temel alınmıştır. Programda öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin önemini kavraması, rehberlik hizmetlerine ilişkin temel kavramları tanınması, okul rehberlik programı ile kendilerine sunulan rehberlik hizmetlerini fark etmesi ve psikolojik yardım alma becerilerinin geliştirmesine yönelik hedefler yer almaktadır. Programın içeriği ise hedeflere göre belirlenmiştir. İçerik anlamlı bütünler oluşturulacak şekilde gruplandırılarak, konulara dönüştürülmüştür. İçerik düzenlenirken bilginin çağdaş, bilimsel verilere dayanmasına, aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmasına, hedeflerle tutarlı ve öğrenci için anlamlı olmasına özen gösterilmiştir. Programdaki hedeflerin ve belirlenen içeriğin öğrencilere kazandırılması amacıyla “rehberlik nedir, rehberliği doğru anlayalım, rehberlik hizmetlerini tanıyalım, hangi

konuda-kimden-ne zaman-nasıl yardım alabilirim vb.” etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinliklerde özellikle teknoloji desteği ile birlikte kısa filmler, videolar, sunular ve animasyonlardan etkin bir şekilde yararlanılmaya çalışılmıştır. Etkinliklerde öğrenciler ile etkileşimi artırmaya yönelik örnek olay ve tartışma yöntemleri ile soru cevap tekniği yoğun olarak kullanılmıştır. Ayrıca, etkinliklerde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, isteyerek katılabilecekleri, saygı ve güven anlayışına dayalı eğitim ortamının oluşturulmasına ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin de aktif katılımını sağlayacak önlemlerin alınmasına önem gösterilmiştir. Programın tasarlanması sürecinin son aşamasında ise öğrencilerin belirlenen hedeflere ne derece ulaşıp, ulaşılmadığının kontrol edilmesi amacıyla değerlendirme süreçleri belirlenmiştir. Tasarlanan program 9. sınıf öğrencilerinin tamamına okulun eğitim öğretime başladığı ilk hafta okula uyum programı kapsamında uygulanmıştır. Program bir haftalık süre içerisinde 10 etkinlik olarak rehber öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde programda belirlenen hedefler 40’ar dakikalık 10 oturum ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Uygulanan program ile öğrencilerinin okula uyum sürecinin kolaylaştırılması, okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeylerinin arttırılması ve rehberlik hizmetlerinden en etkin şekilde yararlanmalarına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programı uygulanmadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek ve bu program uygulandıktan sonra programın başarısını değerlendirmek amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ)” ön test son test olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeylerine ilişkin öntest sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği Öntest Sonuçları

ORHFÖ	N	$\bar{X}$	S.S	Toplam Puan Ortalaması
Rehberlik Hizmetlerinin Gerekliliği	131	3.74	.657	78.62
Rehberlik Anlayışı	131	2,55	.475	53.70
Genel Ortalama	131	3,40	.434	71.50

Tablo 6’ya göre öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin ($\bar{X} = 3.74$, Toplam Puan Ortalaması= 78.62) ve okul rehberlik

hizmetleri farkındalık düzeylerine ilişkin genel ortalamalarının ($\bar{X} = 3.40$, Toplam Puan Ortalaması= 71.50) yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ancak, öğrencilerin rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık düzeylerinin ($\bar{X} = 2.55$, Toplam Puan Ortalaması= 53.70) yeterli seviyede olmadığı görülmektedir.

Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği programın uygulanmasının hemen sonrasında tekrar uygulanarak öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerinde değişiklik olup olmadığı incelenmiştir. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği öntest - sontest ortalamaları ve ilişkili örneklem t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği Öntest-Sontest Ortalamaları ve İlişkili Örneklem T-Testi (Paired Samples T-Test) Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Rehberlik Hizmetlerinin Gerekliliği	Ön-test	131	3.74	.657	130	-3.98	,000
	Son-test		4.03	.557			
Rehberlik Anlayışı	Ön-test	131	2,55	.475	130	-30.18	,000
	Son-test		4.16	.414			
Genel Toplam	Ön-test	131	3.40	.434	130	-12.71	,000
	Son-test		4,07	.441			

Tablo 7’de öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeyleri sontest sonuçlarının öntest sonuçlarına göre anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($p < .01$). Öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerine ilişkin ortalamaları tüm alt boyutlarla birlikte genel ortalamada da anlamlı düzeyde artış (Ön-test $\bar{X} = 3.40 < \text{Son-test } \bar{X} = 4.07$) göstermiştir. Alt boyutlar düzeyinde ise en fazla artış öğrencilerin rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık düzeylerinde (Ön-test $\bar{X} = 2.55 < \text{Son-test } \bar{X} = 4.16$) gerçekleşmiştir. Uygulanan programın öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalık düzeylerinde artış sağladığı görülmekle birlikte, öğrencilerin rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık düzeylerinde daha fazla artış sağladığı söylenebilir. Tablo 7’de yer alan veriler genel olarak incelendiğinde okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programının öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerinin artmasına istatistiksel olarak anlamlı ölçüde katkı sağladığı ifade edilebilir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumları ve yeterli düzeyde rehberlik anlayışına sahip olmaları sınıf rehberlik programının başarısı

noktasında önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte öğretmen ve velilere yönelik “Okul Rehberlik Hizmetleri Semineri” düzenlenerek okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeyleri arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarını belirlemek, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ihtiyaç duyulması halinde rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarını arttırarak grupların eşitlenmesini sağlamak amacıyla “Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan ise 22’ dir (Demir ve Can, 2015). Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğine ilişkin sonuçlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Sonuçları

	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS
Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği	5	93.00	99.00	95.80	2.58

Sınıf rehberlik programlarını uygulayacak olan sınıf öğretmenlerinin rehberliğe ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir ($\bar{X}$ =95.8). Sınıf rehberlik programlarını uygulayacak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin sınıf rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla ölçekten almış olduğu puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Sınıf rehber öğretmen tutum ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu	3	4.34	.094
Kontrol Grubu	2	4.36	.192
Toplam	5	4.35	.177

Tablo 9’a göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik benzer düzeyde tutuma sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeylerini arttırmak ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin tutum düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların hemen sonrasında deney grubu olarak belirlenen 3 sınıfa teknoloji destekli sınıf rehberlik programı, kontrol grubu olarak belirlenen 2 sınıfa ise mevcut sınıf rehberlik programı 15 hafta süre ile uygulanmıştır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının etkinlikleri sınıf rehber öğretmenleri tarafından sınıf rehberlik saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Programın uygulanması sürecinde etkinliklerin teknoloji ile desteklenmesine büyük önem verilmiştir. Uygulama sürecinde teknolojiden (özellikle web 2.0 araçlarından) yoğun olarak yararlanılmaya çalışılmıştır. Web 2.0 araçlarının etkinliklerde kullanımı öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını arttırmakla birlikte elde edilen kazanımların daha kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır (Avcı, & diğ., 2020; Timur, & diğ., 2020). Programın uygulanmasına yönelik örnek etkinlik süreci Görsel 1’de verilmiştir.

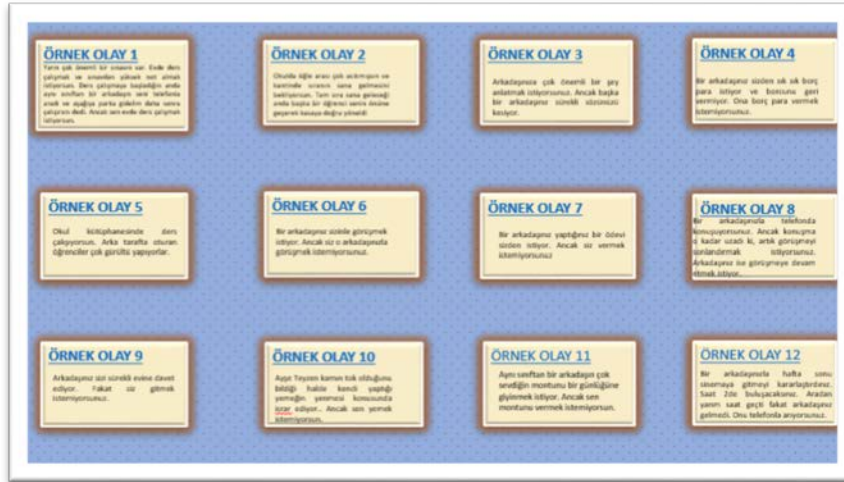
Görsel 1.

Örnek Etkinlik Süreci.



Teknoloji destekli sınıf rehberlik programında interaktif uygulamalar, dijital hikâyeler, kısa filmler, animasyonlar, görseller, sunular ve dijital anketler yoğun olarak kullanılmıştır. Etkinlik içeriklerine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan interaktif uygulamalar öğrencilerin etkinlik sürecindeki kazanımlarını pekiştirmek amacıyla kullanılmıştır. İnteraktif uygulamalara ilişkin örnekler Görsel 2 ve Görsel 3’te verilmiştir.

Görsel 2.

İnteraktif Örnek Durumlar ve Davranış Biçimleri Uygulaması Ekran Görüntüsü

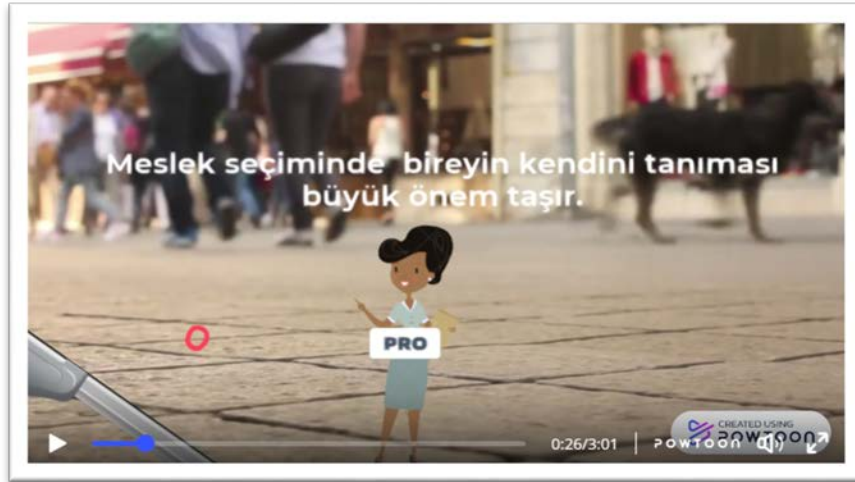
Görsel 3.

İnteraktif Verimli Ders Çalışma Yöntemleri Uygulaması Ekran Görüntüsü

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programında belirlenen içeriklere ilişkin grafik, metin, seslendirme, video ve müzik gibi öğelerin bir araya getirilmesi ile oluşturulan dijital hikâyelerden (Kotluk & Kocakaya, 2015) de önemli ölçüde yararlanılmıştır. Program kapsamındaki uygulamalarda belli konularda öğrencilere bilgi vermeyi amaçlayan bilgilendirici dijital hikâye türü (Robin, 2006) tercih edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek dijital hikâyeye ilişkin ekran görüntüsü Görsel 4’te verilmiştir.

Görsel 4.

Dijital Hikâye Ekran Görüntüsü



Teknoloji destekli sınıf rehberlik programında öğrencilerin motivasyonunu arttırmak, dikkat çekmek, görselliği arttırmak ve kazanımlardan elde edilen bilgilerin kalıcılığını arttırmak amacıyla kısa filmler, animasyonlar, görseller ve sunular yoğun olarak kullanılmıştır. Kısa fimler ve animasyonların seçiminde öncelikli olarak MEB EBA portalı tercih edilmiştir. Ayrıca, sınırlı sayıda olmakla birlikte okul internet sayfasında, bazı sivil toplum kuruluşlarının (Yeşilay vb.) internet sayfalarında ve <https://www.youtube.com> adresinde bulunan animasyon ve kısa filmlerden de yararlanılmıştır. Programda kullanılan animasyonlara ilişkin örnek ekran görüntüsü Görsel 5’te, kısa filmlere ilişkin örnek ekran görüntüsü Görsel 6’da, sunulara ilişkin örnek ekran görüntüsü ise Görsel 7’de verilmiştir.

Görsel 5.

İnternetin Bilinçsiz Kullanımı İsimli Animasyon Ekran Görüntüsü



Görsel 6.

Okul Tanıtımı Kısa Film Ekran Görüntüsü



Görsel 7.

Teknoloji Bağımlılığı Sunumu Ekran Görüntüsü



Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının uygulanması sürecinde dijital anketlerden etkin bir şekilde yararlanılmıştır. Dijital anketler maliyet, zaman, emek ve analiz açısından sağladığı faydalardan dolayı (Karakoyun, & Kavak 2008) tercih edilmiştir. Programda kullanılan dijital anketlere ilişkin örnek ekran görüntüleri Görsel 8 ve Görsel 9’da verilmiştir.

Görsel 8.

Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formu Ekran Görüntüsü

ÖĞRENCİ ETKİNLİK DEĞERLENDİRME FORMU

Sevgili öğrenciler;

Bu form sınıfta uygulanan etkinliği değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket formunu cevaplarken her maddenin karşısına yer alan "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Unutmayınız ki, bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sınıf: 9

Etkinlik No: 2

Etkinliğin Adı: Etkili İletişim Kuruyorum

Gelişim Alanı: 1. Kişisel-Sosyal Gelişim

Konu: 1. 1. Etkili İletişim

Tarih : ____/10/2018

Görsel 9.

Sınıf Rehber Öğretmeni Etkinlik Değerlendirme Formu Ekran Görüntüsü

SINIF REHBER ÖĞRETMENİ ETKİNLİK GÖZLEM FORMU

Değerli arkadaşlar,

Bu form sınıfta uygulanan etkinliğin etkisini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Gözlem formunu doldururken her maddenin karşısına yer alan "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sınıf: 9

Etkinlik No: 2

Etkinliğin Adı: Etkili İletişim Kuruyorum

Gelişim Alanı: 1. Kişisel-Sosyal Gelişim

Konu: 1. 1. Etkili İletişim

Yeterlik: 1. 1. Kişiler arası ilişkilerde etkili iletişim becerileri geliştirir.

Kazanım/Kazanımlar:

1. İletişimin yaşamdaki önemini fark eder.
2. İletişimde atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları ayırt eder.

Tarih : ____/10/2018

Programın uygulanması sürecinde teknoloji kullanımının rehberliğin doğasına ve ilişkiselliğine zarar vermeyecek şekilde kullanılmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerini arttırmaya yönelik süreçlere önem verilmiştir. Bu amaçla sen dili gözlükleri, göz bantları, legolar vb. materyaller etkin bir şekilde kullanılmıştır. Programdaki etkileşimli etkinlik örnekleri Görsel 10'da, etkileşimli etkinliklerde kullanılan örnek materyaller ise Görsel 11'de verilmiştir.

Görsel 10.

Etkileşimli Etkinlikler

Görsel 11.

Etkileşimli etkinliklerde kullanılan materyaller***Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Değerlendirilmesi***

Rehberlik programlarında değerlendirme çok önemli bir yer kapsar. (Erkan, 2017; Güven, 2019; Külahoğlu, 2004). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının değerlendirme aşamasında programın etkililiğine ilişkin elde edilen veriler incelenerek, programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığı kontrol edilir. Elde edilen veriler, program geliştirme sürecinde kullanılır. Böylece programın güçlendirilmesi gereken yönleri belirlenir. Bu veriler doğrultusunda programlar yeniden tasarlanır. (Nazlı, 2014b).

Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları, psikolojik danışmanın performansının değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve sonuçların değerlendirilmesi olmak üzere üç boyutta ele alınır. Psikolojik danışmanın mesleki gelişimine katkı bulunmak ve sunduğu hizmetin kalitesini artırmak amacıyla performans değerlendirmesi gerçekleştirilir. Programının gerekli niteliklere sahip olup

olmadığının belirlenmesi ve hedeflere ulaşma düzeyinin tespit edilmesi amacıyla program değerlendirilir. Sonuçların değerlendirilmesinde ise amaç, programın öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesidir (Erkan, 2017; Gysbers & Henderson, 2012).

Rehberlik programının sonuçlarının değerlendirilmesi kısa vadeli değerlendirme, orta vadede değerlendirme ve uzun vadeli değerlendirme olmak üzere üç süreçte ele alınır. Uzun vadeli değerlendirmede öğrenciler okuldan mezun olduktan sonra programın onlar üzerindeki etkileri değerlendirilir. Orta vadede değerlendirme öğrencilerin programı tamamladıktan sonra kazandıkları bilgi ve becerilere odaklanır. Kısa vadeli değerlendirmede ise belli bir program aktivitesinin hemen sonrasında ortaya çıkan sonuçlar açısından öğrencilerin kazanımları değerlendirilir (Gysbers, 1995).

Araştırma kapsamında teknoloji destekli sınıf rehberlik programı kısa ve orta vadeli olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca deneysel süreç öncesi ve sonrasında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarında azalma olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) sonuçları kullanılmıştır. Kısa vadeli değerlendirme sürecinde etkinliklerin uygulanmasının hemen ardından etkinlik değerlendirme formları, kontrol listeleri ve etkinlik çıktı değerlendirme formları kullanılmıştır. Orta vadeli değerlendirme sürecinde ise program değerlendirme anketi, program çıktı değerlendirme anketi, öğrencilerin akademik başarı, devam-devamsızlık, disiplin durumları ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşme formları ve odak grup görüşmesi formları kullanılarak programın etkilliği değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi ile birlikte okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programı ve teknoloji destekli sınıf rehberlik programının etkililiğini test etmek amacıyla farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA)

Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine olan ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile araştırma kapsamında RİBA geliştirilmiştir. RİBA formlarının geliştirilme sürecine ilk olarak mevcut ortaöğretim

rehberlik ve yönlendirme dersi programındaki kazanımlar taranarak başlanmıştır. Daha sonra okul rehberlik hizmetleri, gelişimsel rehberlik ve kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programları ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışı literatür taranmıştır. Yükseköğretim Kurulu bünyesinde bulunan Ulusal Tez Arşivi'nde ve TUBITAK'ın ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) veri tabanında yer alan okul rehberlik programları ile ilgili tez ve makaleler incelenmiştir. Daha sonra yerli literatürden yola çıkılarak yurt dışı literatür incelenmeye başlanmıştır. Özellikle ASCA ulusal model incelenmiş ve kazanımlar gözden geçirilmiştir. Yurt dışında rehberlik programları ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek bu düzeydeki öğrencilerin evrensel rehberlik ihtiyaçlarının neler olabileceği araştırılmaya çalışılmıştır. Literatür taramasından elde edilen veriler doğrultusunda 40 maddelik 5'li likert tipi derecelendirme soruları ve bir tane açık uçlu sorudan oluşan anket formuna ulaşılmıştır. Daha sonra anketin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla özellikle rehberlik programları ile ilgili akademik çalışmaları bulunan akademisyenler ağırlıklı olmak üzere 6 farklı üniversitedeki 15 öğretim üyesinden (rehberlik ve psikolojik danışma 12, eğitim programları ve öğretim 2 ve ölçme ve değerlendirme 1 olmak üzere) uzman görüşleri alınmıştır. Ölçme aracının içerik geçerliliğini sağlamak için Lawshe (1975) kapsam geçerlik tekniği kullanılmıştır. Anket formundaki her madde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirleme özelliğine göre değerlendirilmiştir. Bu amaçla uzmanların her bir madde için görüşleri toplanmış ve kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda KGO değeri 0,49'un altında olan 6 madde formdan çıkarılmış ve diğer 5 maddede küçük değişiklikler yapılmıştır. İçerik geçerlilik çalışmaları sonucunda anket formunun kapsam geçerlilik indeksi 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu süreç sonunda 34 madde ve bir açık uçlu sorudan oluşan 5'li likert tipi anket formuna ulaşılmıştır. Anketin pilot uygulaması kapsamında ortaöğretim düzeyinde her sınıftan rastgele belirlenmiş 2'ser öğrenciden oluşan toplam 8 öğrencilik bir gruba uygulama gerçekleştirilmiştir. Daha sonra RİBA öğrenci, öğretmen ve veli formları düzenlenmiştir. RİBA öğrenci formu Ek 8'de sunulmuştur.

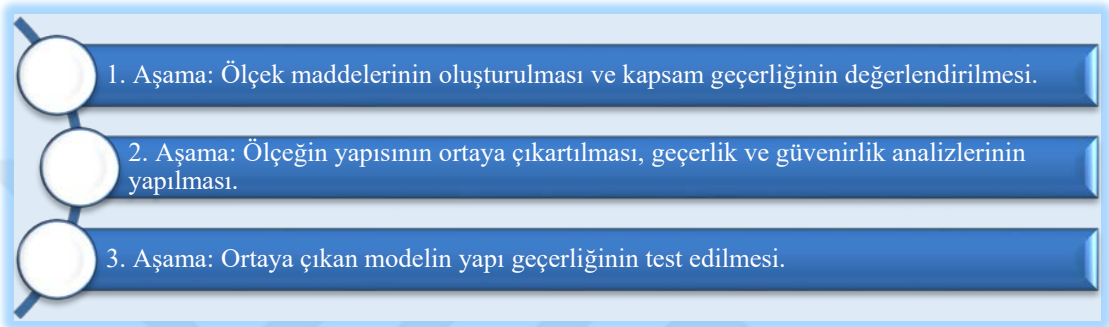
Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ)

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı uygulanmadan önce öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini artırmak için okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programı uygulanmıştır. Öğrencilerin bu program uygulanmadan önce hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek ve bu program

uygulandıktan sonra programın başarısını değerlendirmek amacıyla (ön test-son test) araştırma kapsamında Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ) geliştirilmiştir. ORHFÖ öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geliştirmesi süreci 3 aşamada gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin aşamaları Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4.

Ölçek Geliştirme Süreci



Ölçeğin geliştirilmesi sürecinin birinci aşamasında ölçek maddelerine yönelik kavramsal temeli sağlamak amacıyla literatür incelenmiş, öğrencilere konuyla ilgili kompozisyonlar yazdırılmış, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Ölçek için oluşturulan madde havuzunun içerik geçerlilik endeksi ölçülmüş ve ölçeğin kapsam geçerliliği pilot çalışma yapılarak değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ölçeğin yapısının ortaya çıkarılması amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu süreçte ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada ise AFA bulguları sonrasında ortaya çıkan modelin uyumunu test etmek amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve elverişlilik göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek ve açıklayıcı faktör analizini gerçekleştirmek amacıyla belirlenen birinci çalışma grubu Ankara'da 3 farklı devlet okulunda öğrenim gören 14-19 yaş arasındaki ($\bar{X}=16,73$; $SS=1,24$) 250 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre dağılımları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Ölçeğin Yapı Geçerliğini Belirlemek ve Güvenirlik Analizlerini Gerçekleştirmek Amacıyla Belirlenen Katılımcılara Ait Bilgiler

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	143	57.2
	Erkek	107	42.8
	Toplam	250	100
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	67	26.8
	10. Sınıf	70	28
	11. Sınıf	72	28.8
	12. Sınıf	41	16.4
	Toplam	250	100
Okul Türü	Anadolu Lisesi	111	44.4
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	87	34.8
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	52	20.8
	Toplam	250	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin %57.2’si kız, %42.8’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %26.8’i 9. sınıf, %28’i 10. sınıf, %28.8’i 11. sınıf ve %16.4’ü 12. sınıf düzeyindedir. Ayrıca, öğrencilerin %44.4’ü Anadolu lisesi, %34.8’i mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve %20.8’i de Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim görmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek ve doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirmek amacıyla belirlenen ikinci çalışma grubu devlet okullarındaki 6 farklı lisede öğrenimine devam eden 14-19 yaş aralığındaki ($\bar{X}=16,41$; $SS=1,18$) 399 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre dağılımları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Ölçeğin Yapı Geçerliğini Değerlendirmek Amacıyla Belirlenen Katılımcılara Ait Bilgiler

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	263	65.9
	Erkek	136	34.1
	Toplam	399	100
Sınıf Seviyesi	9. Sınıf	118	29.6
	10. Sınıf	115	28.8
	11. Sınıf	119	29.8
	12. Sınıf	47	11.8
	Toplam	399	100
Okul Türü	Fen Lisesi	60	15
	Anadolu Lisesi	88	22.1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	142	35.6
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	109	27.3
	Toplam	399	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin %65.9’u kız, %34.1’i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %29.6’sı 9. sınıf, %28.8’i 10. sınıf, %29.8’i 11. sınıf ve %11.8’i 12. sınıf düzeyindedir. Ayrıca öğrencilerin %15’i fen lisesi, %22.1’i Anadolu lisesi, %35.6’sı mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve %27.3’ü de Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim görmektedir.

Ölçek maddelerinin belirlenmesi ve kapsam geçerliğinin test edilmesi çalışmaları 5 aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte hem tümevarım hem de tündengelim yaklaşımları kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin belirlenmesi ve kapsam geçerliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5.

Ölçek Maddelerinin Belirlenmesi ve Kapsam Geçerliği Çalışmaları

• 1. Aşama: Alana ilişkin literatürün taranması,
• 2. Aşama: Öğrenci görüşlerinin alınması,
• 3. Aşama: Okul danışmanları ile odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilmesi,
• 4. Aşama: Uzman görüşlerinin alınması ve uzman görüşleri doğrultusunda her bir madde için içerik geçerlik oranlarının hesaplanması,
• 5. Aşama: Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi.

Şekil 5’te görüldüğü üzere birinci aşamada alana ilişkin literatürün taranmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş ve okul rehberlik ve danışma hizmetleri farkındalığına ilişkin göstergelerin neler olabileceği araştırılmıştır. Bu süreçte okul rehberlik ve danışma hizmetleri, gelişimsel rehberlik, rehberlik anlayışı, rehberliğin amacı, rehberliğin temel ilkeleri ve rehberliğe ilişkin yanlış anlayışlar ile ilgili olarak literatür taranmıştır. İkinci aşamada kolay ulaşılabılır durum örneklemesi yöntemi ile 24 öğrencilik bir grup oluşturulmuş ve öğrencilerden okul rehberlik hizmetleri ile ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. 24 öğrenciden meydana gelen bu grup, biri akademik diğeri de meslek lisesi olmak üzere 2 farklı lisedeki her sınıf düzeyinden (9, 10, 11 ve 12 sınıflar olmak üzere) 3’er öğrenci ile oluşturulmuştur. Öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri hakkında yazdıkları kompozisyonlar nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve öğrencilerin okul rehberlik ve danışma hizmetlerine ilişkin uygun ifadeleri seçilerek ölçeğin amacına yönelik olarak düzenlenmiştir. Ölçek maddelerinin oluşturulması sürecinin üçüncü aşamasında kartopu örneklem yöntemi ile belirlenen 8 rehber öğretmen (4 kadın, 4 erkek olmak üzere) ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde katılımcılara “Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı nedir? Gelişimsel rehberlik anlayışı nedir? Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki temel ilkeler nelerdir? Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki yanlış inançlar nelerdir?” gibi açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırmacılar tarafından kaydedilen görüşmeler yazıya aktarılarak nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte yazıya aktarılan veriler kodlanarak tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen tema ve

kategoriler 3 rehber öğretmen tarafından teyit edilmiştir. Tema ve kategorilere ilişkin içsel tutarlılığı belirlemek ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ortaya çıkarmak amacıyla Miles ve Huberman (2016) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Dördüncü aşamada literatür incelemeleri, öğrenci kompozisyonları ve rehber öğretmenler odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen veriler doğrultusunda 38 maddeden oluşan 5’li likert tipi taslak ölçek formu oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte 3 farklı üniversitedeki 8 öğretim üyesinden (rehberlik ve psikolojik danışma 6, eğitim programları ve öğretim 1 ve ölçme ve değerlendirme 1 olmak üzere) uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınması sürecinde rehberlik ve psikolojik danışma alanından 7’si kadın 5’i erkek olmak üzere belirlenen 8 akademisyenin seçiminde en az 10 yıllık mesleki deneyime sahip, özellikle okul temelli çalışmaları bulunan ve okul rehberlik hizmetleri ile ilgili akademik yayınları bulunan akademisyenlerin seçilmesine özen gösterilmiştir.

Kapsam geçerliliği çalışmalarında Lawshe (1975) kapsam geçerliği tekniğinden yararlanılmış ve taslak ölçek formunda yer alan her bir madde öğrencilerin okul rehberlik ve danışma hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerini ölçebilme özelliği açısından değerlendirilmiştir. Bu amaçla uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranının istatistiksel olarak anlamlılığı $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde Lawshe (1975) ve Ayre ve Scally (2014)’nin kapsam geçerlik ölçütüyle ($N=8$, KGO Kritik Değer: 0,75) karşılaştırılmıştır. Kapsam geçerlik oranı 0,75’in altında kalan 1 madde çalışma kapsamından çıkartılarak, 3 madde üzerinde de küçük düzeltmeler yapılmıştır. Beşinci aşamada ise ölçeğin gerçek ortamda denenmesi ve ölçekte yer alan ifadelerinin anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla ölçeğin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek formu ortaöğretim düzeyinde her sınıftan rastgele belirlenmiş 3’er öğrenciden oluşan toplam 12 öğrencilik bir gruba uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda 37 maddeden oluşan taslak ölçek yapı geçerliği ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla hazır hale getirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin ikinci aşamasında oluşturulan taslak ölçek Milli Eğitim Bakanlığı’ndan uygulama izinleri alındıktan sonra Ankara’da üç farklı lisede 250 öğrenciye uygulanmış ve ölçeğin yapısının ortaya çıkarmak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Faktör analizinin temel amacı gizli göstergeler veya

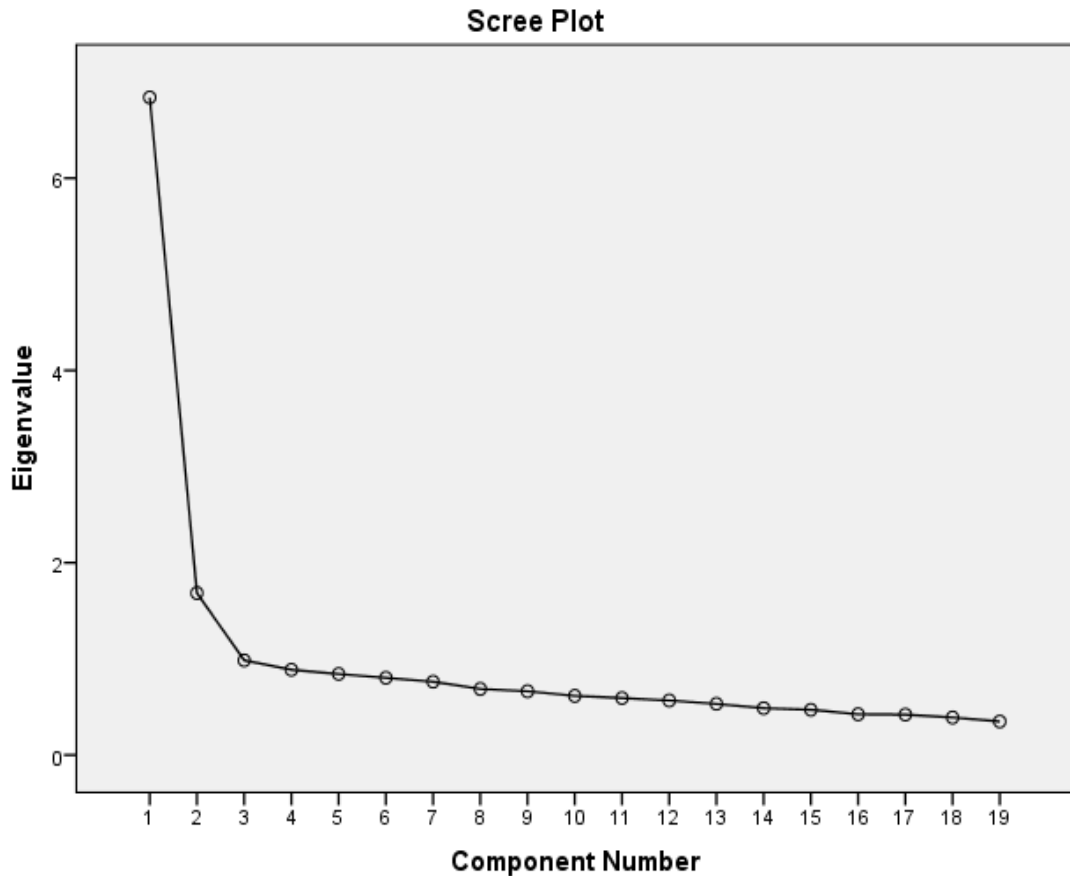
yaygın olarak gözlemlenen bir dizi ölçüt arasındaki değişkenliği ve bu değişkenliği oluşturan faktörlerin sayısı ile niteliğini belirlemektir (Brown, 2006). AFA uygulanmadan önce; kayıp değerler, örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı ve teklik ile uç değerler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda kayıp herhangi bir veri olmadığı görülmüştür. Tek değişkenli uç değerleri incelemek amacıyla minimum ve maksimum değerler incelenmiştir. Çok değişkenli uç değerleri incelemek amacıyla toplam puan alınmış ve elde edilen toplam puan Z standart puanına çevrilerek +3 ile -3 dışında kalan bir veri analiz dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 249 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda analize devam edilmiştir. Verilerin AFA'ya uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi katsayısı hesaplanmış ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO ölçütü; değişkenlerin toplam korelasyon değerlerinin kareler toplamının, toplam ve parçalı korelasyon değerlerinin kareler toplamına oranıdır. Bu oran 1'e yaklaştıkça R-matrisinde yer alan korelasyon deseninin sıkı, 0'a yaklaştıkça desende bir yayılma olduğu ifade edilmektedir. (Field, 2005). Değişkenler arasındaki korelasyon deseninin sıkı olması istenilen bir durumdur. Bu ölçüt ile ilgili Kaiser (1974) 0,5 oranını hemen hemen kabul edilebilir bir kesim noktası olarak ifade etmiş, KMO değerini 0,5- 0,7 arası orta, 0,7-0,8 arası iyi, 0,8-0,9 arası çok iyi ve 0,9 üzerini ise mükemmel şeklinde sınıflamıştır. Barlett küresellik testi ise korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını test etmek için kullanılır. Eğer birim matris hipotezi kabul edilirse, değişkenler birbiri ile ilişkisiz olacağından, faktör analizinin kullanımı uygun olmayacaktır. Bunun için hesaplanan p değerinin 0,05 den küçük olması gerekmektedir. 0,1 den büyük değerler verilerimizin faktör analizi için uygun olmadığı anlamına gelmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Gerçekleştirilen analizler sonucunda KMO katsayısı değeri .88 olarak belirlenmiş ve Barlett Küresellik testi .01 düzeyinde manidar bulunmuştur [$\chi^2= 3607$; $df=666$; $p=,000$]. Bu bulgular, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve veri yapısının faktör analizi yapabilmek için mükemmel derecede yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016; Çokluk, & diğ., 2018).

Çalışmada faktör analizi yöntemi olarak temel bileşenler analizi (principal component analysis) seçilmiştir. Temel bileşenler analizi değişken azaltarak anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en sık ve yaygın olarak kullanılan, görece olarak da yorumlanması kolay olan çok değişkenli istatistik yöntemi olduğu için (Büyüköztürk, 2016) tercih edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarabilmek için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Eksen döndürmesi (rotation)

yöntemini kullanmadan önce hangi tür döndürmenin seçileceğini belirlemek amacıyla faktörler arası korelasyonlara bakılmış ve faktörler arasında herhangi bir ilişki olmadığı için eksen döndürmesi yöntemi olarak sosyal bilimlerle ilgili araştırmalarda sık tercih edilen bir yöntem olan dik döndürme yöntemi ve varimax tekniği kullanılmıştır. Kaiser-Guttman kuralı gereği faktör analizinde sadece öz değerleri 1 ve 1'in üzerinde olan faktörler kararlı olarak kabul edildiği için (Brown, 2006; Büyüköztürk, 2016; Çokluk, & diğ., 2018) yapılan ilk analizde özdeğeri 1'den büyük olan 8 faktör hesaplanmıştır. Ancak, Scree Plot ile birlikte değerlendirildiğinde ikinci faktörden sonra grafiğin yatay bir seyir izlediği görülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucuna göre elde edilen faktör özdeğerleri için çizgi grafiği Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6.

Faktör Özdeğerleri İçin Çizgi Grafiği



Faktör sayısına karar verilmesi aşamasında genellikle birden fazla kriter göz önünde bulundurulmaktadır (Hair, & diğ., 1995). Bu yöntemlerden bazıları Kaiser-Guttman ölçütü (özdeğerler ≥ 1), açıklanan toplam varyans miktarı ve yamaç grafiği testidir. Faktör çıkarma sürecinde açıklanan varyans oranını arttırmak, öz değeri 1'den

büyük olan faktörleri belirlenmek, özdeğerlere ait çizgi grafiğinde uygunluğun sağlamak ve ölçeğin kuramsal yapısına bağlı kalmak açısından ölçek iki boyutlu olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra maddelerin faktörlere dağılımı incelenmiştir. Maddelerin hangi faktörde güçlü korelasyonunun olduğunu belirlemek için döndürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix) oluşturularak maddelerin binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Analiz iki faktörlü olarak tekrarlandıktan sonra binişik olan-madde yük değerleri arasındaki fark .20'den az olan- (Nunnally & Bernstein, 1994) ve faktör yük değeri .50'nin altında olan maddeler belirlenmiştir. Faktör analizinde faktör yük değeri 30 ve üzerinde olan maddeler yeterli kabul edilmekle birlikte (Brown, 2006); faktör yük değeri 45 ve üstü olan maddeler iyi seçim kriterlerini temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2016). 37 madden oluşan taslak ölçek formu üzerinde gerçekleştirilen analizler sonucunda faktör yük değeri .50'nin altında olan ve binişik değerler alan 16 madde ölçekten çıkarılarak, ölçeğe 2 faktör ve 21 maddeden oluşan son şekli verilmiştir.

Ölçeğin 2 faktörlü yapısı üzerinde gerçekleştirilen analiz sonucuna göre KMO değeri .90'a yükselmiştir. Barlett'in küresellik testi ise çok değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir ($p < .01$). Ölçeğin 21 maddeden oluşan 2 faktörlü yapısı toplam varyansın 43,72'sini açıklamaktadır. Birinci faktör %33.25'ini, ikinci faktör ise %10.47'sini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Madde No	Yeni Madde No	Faktör Yük Değeri		Madde Toplam Korelasyonu	t	p
		1	2			
M28	M1	.791		.639	13.00	.000
M15	M2	.764		.584	10.88	.000
M17	M3	.743		.554	14.68	.000
M29	M4	.730		.545	10.72	.000
M24	M5	.715		.512	12.73	.000
M22	M6	.712		.547	9.87	.000
M18	M7	.700		.490	11.09	.000
M25	M8	.690		.493	9.89	.000
M27	M9	.669		.456	9.69	.000
M26	M10	.623		.393	9.66	.000

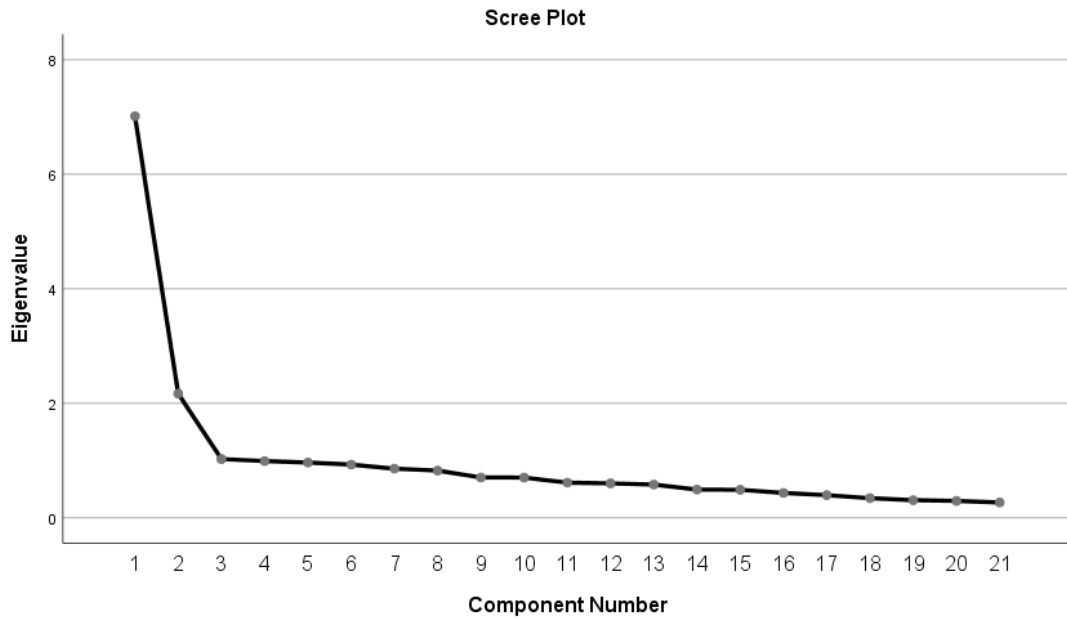
Tablo 12 (Devamı).

M8	M11	.613	.387	9.77	.000
M12	M12	.591	.358	8.08	.000
M33	M13	.576	.371	10.34	.000
M35	M14	.549	.302	7.04	.000
M32	M15	.529	.281	8.71	.000
M20	M16	.618	.383	2.64	.009
M16	M17	.617	.392	1.03	.305
M19	M18	.583	.445	-1.45	.148
M34	M19	.575	.385	4.89	.000
M4	M20	.569	.369	4.91	.000
M30	M21	.528	.296	.72	.473

Tablo 12'ye göre birinci faktörde 15, ikinci faktörde 6 madde yer almaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .528 ile .791 arasında değişmektedir. Ölçeğin son haline ait faktör özdeğerleri için çizgi grafiği Şekil 7'de verilmiştir.

Şekil 7.

Ölçeğin Son Haline Ait Faktör Özdeğerleri İçin Çizgi Grafiği



Ölçeğin 2 faktörlü yapısı Şekil 7'de özdeğerlere ait çizgi grafiğinden de anlaşılmaktadır. Grafikte, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüşün olması, 2. faktörde bu hızlı düşüşün azalarak devam etmesi ve 2. faktörden sonra çizgi grafiğinin yatay bir seyir alması ölçeğin 2 faktörlü yapısını ifade etmektedir. İlgili literatür dikkate alınarak ölçeğin 1. faktörü "Okul Rehberlik Hizmetlerinin Gerekliliğine İlişkin

Farkındalık”, 2. faktörü ise “Rehberlik Anlayışına İlişkin Farkındalık” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine ilişkin farkındalık boyutunda “*Rehberlik hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır; Rehberlik hizmetleri her okulda gereklidir*” vb. ifadeler yer almaktadır. Rehberlik anlayışına ilişkin farkındalık boyutunda ise tersten puanlanan “*Rehberlik hizmetlerinden sadece sorunlu öğrenciler faydalanır; Geleceğimle ilgili önemli bir karar almam gerektiğinde bu kararı benim yerime rehberlik öğretmeninin vermesi daha etkili olur*” vb. tersten puanlanan ifadeler yer almaktadır.

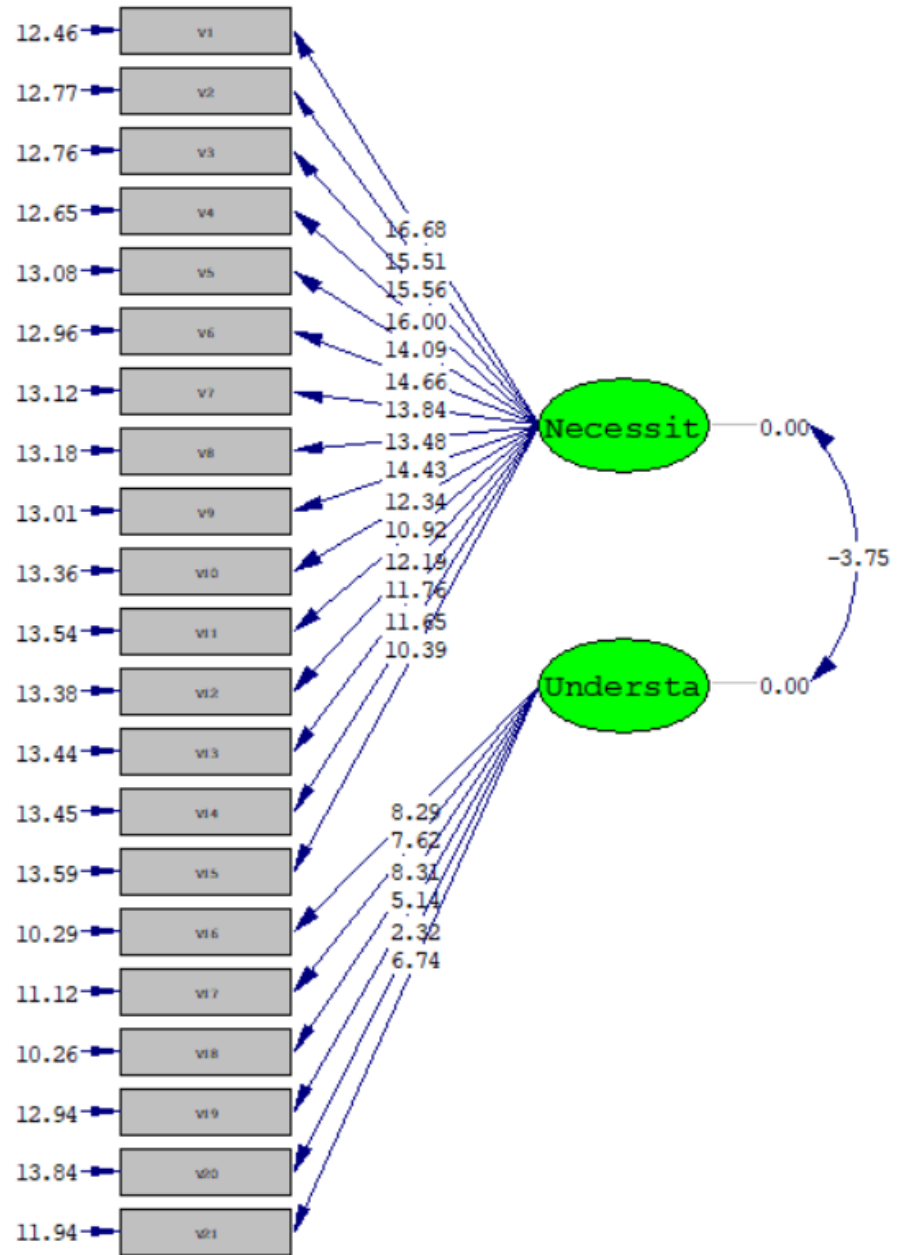
Faktör analizi ile belirlenen 21 madde ve iki boyuttan oluşturan ölçeğin madde analizleri de gerçekleştirilmiştir. Madde toplam korelasyonları birinci boyut için $r = .281$ ile $r = .639$, ikinci boyut için ise $r = .296$ ile $r = .445$ arasında değişmektedir. Madde 32 ve 30’un korelasyon değerleri .30’un altındadır Ancak, faktör yük değerleri .50’nin üstünde olduğu için testten çıkarılmamışlardır. Bu kapsamda testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkları ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmıştır. Üst ve alt gruplar için yapılan t testi sonuçlarına göre 16, 19 ve 30. maddeler için anlamlı farklılık bulunmazken diğer maddelerde üst grup lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Faktör yük değerleri ve Scree plot yapıyı iyi ortaya koyduğu için maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Genel olarak, ölçeğin güvenirlik katsayısının .70 veya daha yüksek olması yeterli olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2016; Cortina, 1993; Nunnally & Bernstein, 1994). 21 madde ve iki alt boyuttan oluşan ölçeğin genelinden elde edilen α güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu sonucu elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen güvenirlik katsayıları ise birinci boyut için .91, ikinci boyut için ise .62 olarak hesaplanmıştır. Birinci boyut için güvenirlik yüksek iken ikinci boyut için daha düşüktür. İkinci boyutta madde sayısının az olması bu durumun nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Kayış, (2016) ve Salkind’e (2014) göre ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının .60-.80 arasında olması oldukça güvenilir, .80 ve üzerinde olması ise yüksek derecede güvenilir olarak nitelendirilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ölçeğin bütünü ve birinci boyut için yüksek derecede güvenilir olduğu, ikinci boyut için ise güvenirlik sınırları içerisinde bulunduğu ifade edilebilir.

Ölçek geliştirme sürecinin üçüncü aşamasında ise AFA sonucunda ortaya çıkan modelin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla 6 farklı okulda öğrenim gören 399 lise öğrencisinden toplanan veriler doğrultusunda Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA yapısal eşitlik modelinin temelini ifade etmektedir (Brown & Moore, 2012). DFA daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek (Brown, 2006; Çokluk, & diğ., 2018) ve ölçme aracının yapı geçerliğini test etmek için kullanılan bir analiz yöntemidir (Lewis, 2017). DFA'nın varsayımları; örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı ve teklik ve uç değerler şeklinde sıralanabilir. Öncelikle uç değer olan 3 veri, veri setinden çıkarılmış ve 396 kişiye ait veriyle analize devam edilmiştir. Comrey ve Lee (1992) 396 örneklem büyüklüğünü oldukça yeterli olarak değerlendirmektedir. Diğer bir ölçüt olan KMO katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır. Leech vd. (2005) KMO değerinin .90 ve üzerinde olması durumunu örneklem büyüklüğü açısından mükemmel olarak değerlendirmektedir. Normallik varsayımının test edilmesi için her bir ölçek maddelerinden toplam puan alınmış, Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, çarpıklık değerleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ölçek normal dağılım göstermektedir ($p > .05$). Ayrıca, çarpıklık değerleri -1 ile +1 değerleri arasındadır. Bu durumda ölçekten elde edilen puanların normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001) faktör sayısını saptamak ya da doğrulamak istendiğinde çok değişkenliğin olduğu sayıltısının kullanılmasını önermektedir. Bu araştırmada da çok değişkenlilik sayıltısı kullanılmıştır. Varsayımların test edilmesinden sonra DFA sürecine başlanmıştır. DFA'da kestirim yöntemi olarak en çok olasılık (maximum likelihood) istatistiği kullanılmıştır. Bu yöntem verilerin normal dağılım gösterdiği veri setlerinde en yaygın kullanılan kestirim yöntemlerinden biri olmasından dolayı tercih edilmiştir (SAS Institute Inc, 2009). Yapılan DFA sonucu t değerleri Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8.

DFA T Değerleri

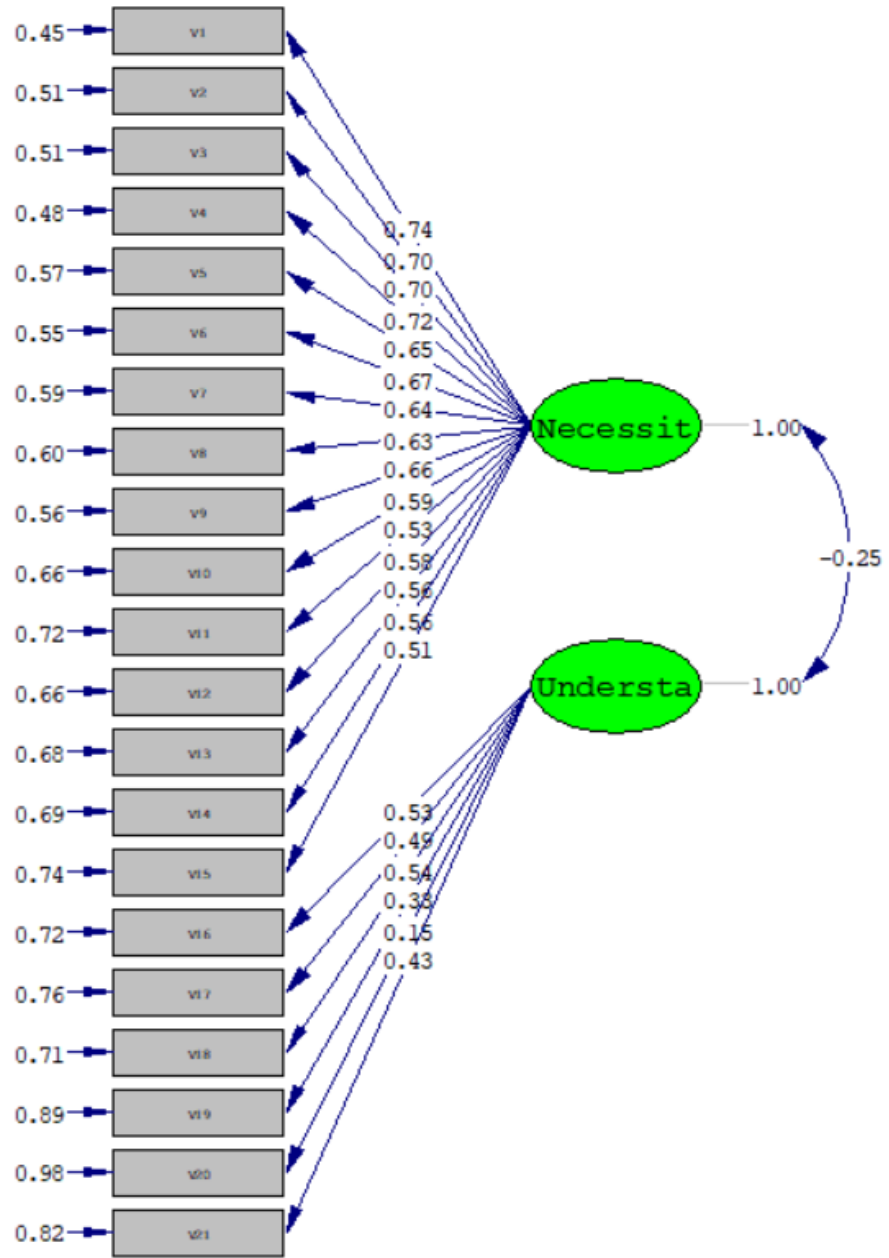


Chi-Square=507.78, df=188, P-value=0.00000, RMSEA=0.066

DFA’da ilk olarak t değerleri incelenmiştir. T değerinin 1.96’yı aşması .05 düzeyinde, 2.56’yı aşması ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. T değerlerine göre tüm maddeler .05 düzeyinde anlamlıdır. Bu gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri doğru bir şekilde açıkladığını göstermektedir. Daha sonra standartlaştırılmış çözüm değerleri incelenmiştir. Bu değerler Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 9.

DFA Standartlaştırılmış Çözüm Sonuçları



Chi-Square=507.78, df=188, P-value=0.00000, RMSEA=0.066

Şekil 9'da maddelerin solunda yer alan değerler hata varyanslarını göstermektedir. Burada 20. madde hariç tüm maddelerin hata varyansları küçük olarak değerlendirilebilir. Değerler .45 ile .98 arasındadır. T değerlerine göre tüm maddelerin, standart çözüm değerlerine göre ise 20. madde hariç tüm maddelerin hatalarının düşük olduğu ifade edilebilir. DFA'da uyum iyiliği indekslerini de incelemek gerekmektedir. Uyum iyiliği değerleri ile ilgili değerler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.
Ölçek DFA Sonuçlarına İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

İndeksler	Maddelere İlişkin Değerler	Mükemmel Uyum	İyi uyum
χ^2	507.78		
sd	188		
p	0.0		
χ^2 / sd	2.70	$\chi^2 / sd \leq 3.00$	$3.00 < \chi^2 / sd \leq 8.00$
RMSEA	0.066	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
RMSEA (.90 GA)	0.059-0.073		
SRMR	0.076	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
GFI	0.89	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	0.87	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$
CFI	0.96	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	0.93	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
NNFI	0.95	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$

(Brown, 2006; Hooper, & diğ., 2008; Hu & Bentler, 1995; Jöreskog & Sörbom, 1993; Steiger, 2007; Tabachnick & Fidell, 2001; Thompson, 2004).

Tablo 13 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelere ait uyum iyiliği değerlerinin tablonun solunda, alınan ölçüt değerlerin ise tablonun sağdaki iki sütununda yer aldığı görülmektedir. χ^2 .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu uyumun olmadığı anlamına gelmektedir. Ancak, örneklem büyüdükçe χ^2 anlamlı çıkabilmektedir. Kline'a (2005) göre büyük örneklemelerde χ^2/df değerinin 5'in altında olması orta düzeyde uyuma, 3'ün altında olması ise mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ($\chi^2/df=2,70$) olarak belirlenmiş ve mükemmel derecede uyum gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde CFI ve NNFI mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA, SRMR, AGFI ve NFI ise iyi uyumu göstermektedir. GFI ise iyi uyumun hemen altında (.89) değer almıştır. GFI örneklem büyüklüğünden önemli ölçüde etkilenmektedir (Kline, 2005). Hu ve Bentler'e (1999) göre GFI, örneklem büyüklüğüne en duyarlı uyum ölçütlerinden biridir. Bununla birlikte Doll vd. (1994) bir çok araştırmada GFI için .80-.89 aralığındaki değerlerin kabul edilebilir uyum olarak ele alındığını ifade etmektedir. Anderson ve Gerbing (1984) ve Marsh vd. (1988) GFI değerinin 0.85 ve üzerinde olmasını kabul edilebilir

uyumun bir göstergesi olarak nitelendirmektedir. Ayrıca, GFI'nın tek uyum iyiliği indeksi olmadığı ve diğer uyum iyiliği indeksleri ile birlikte değerlendirilmesi gerektiği de ifade edilmektedir (Çapık, 2014). Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında ölçeğin bir bütün olarak iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir.

Tüm bu bulgular öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği 5'li Likert olup, 5'ten "Kesinlikle Katılıyorum" 1'e doğru "Kesinlikle Katılmıyorum" puanlandırılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar 5'e yaklaştıkça öğrencilerin okul rehberlik ve danışma hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerinin de olumlu yönde arttığı söylenebilir. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeğine ilişkin örnek maddeler Ek 9'da sunulmuştur.

Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı uygulanmadan önce sınıf rehber öğretmenlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Demir (2010) tarafından geliştirilen "Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçektir. Bu ölçek sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110 ve ortalama puan 66'dır. Bu ölçekten elde edilen puanın yüksek olması sınıf öğretmenlerinin rehberliğe ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere 739 sınıf rehber öğretmeninden elde edilen veriler doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçek maddelerinin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçek kavram ve ilkelere yönelik tutumlar, rehberlik görevlerine yönelik tutumlar ve rehberlikte gelişim ihtiyacına yönelik tutumlar olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Bu üç faktör toplam varyansın % 51.39' unu açıklamaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach alpha değerinin .86 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .61 ile .29 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin gerek bütünü gerek alt ölçekleriyle birlikte iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğu ve ölçeğin her bir maddesine ilişkin puanlarla, bütününe ilişkin puanlar arasında yeterli düzeyde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir (Demir & Can, 2015). Sınıf

Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğine ilişkin örnek maddeler Ek 10’da, ölçeğin kullanım izni ise Ek 11’de yer almaktadır.

Program Değerlendirme Formları

Program değerlendirme formları sınıf rehberlik programı uygulandıktan sonra sınıf rehberlik programının orta vadede değerlendirilmesi sürecinde kullanılmıştır. Bu amaçla kullanılan Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anket Formları ve Sınıf Rehberlik Programı Çıktı Değerlendirmesi Anket Formu aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anket Formları. Sınıf rehberlik programının öğrenciler üzerindeki etkisini orta vadede değerlendirmek amacıyla “Program Değerlendirme Anketi” hazırlanmıştır. Ankette yer alacak ifadelerin belirlenmesi sürecinde 6 farklı uzmandan (rehberlik ve psikolojik danışma 4, eğitim programları ve öğretim 1 ve ölçme ve değerlendirme 1 olmak üzere) görüş alınmıştır. Anketin taslak formu hazırlandıktan sonra lise düzeyindeki 8 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Anket “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiş ve 3’lü Likert tipi derecelendirilmiş 20 ifadeden oluşmaktadır. Program değerlendirme anketi ile öğrencilerin programın etkililiğine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Sınıf rehberlik programı değerlendirme anketleri öğrenci, öğretmen ve veli formları olmak üzere üç düzeyde hazırlanmıştır Anket formları sınıf rehberlik programı ile ilgili olarak öğrenci, öğretmen ve velilerin öz değerlendirmelerine ilişkin ifadelerden oluşmaktadır. Her bir anket formunun sonunda sınıf rehberlik programlarının geliştirilmesine ilişkin açık uçlu bir soru yer almaktadır. Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anketi (Öğrenci Formu) Ek 12’de sunulmuştur.

Sınıf Rehberlik Programı Çıktı Değerlendirme Anket Formları. Sınıf rehberlik programının öğrenciler üzerindeki etkisini orta vadede değerlendirmek amacıyla “Sınıf Rehberlik Programı Çıktı Değerlendirme Anket Formları” hazırlanmıştır. Çıktı değerlendirme formları öğrencilerin programda yer alan kazanımları ne ölçüde elde ettiklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Formlar deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmak üzere ayrı ayrı düzenlenmiştir. Formlarda uygulanan program sonucunda öğrencilerin kazanmış oldukları yeterliklere ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu formlar öğrencilerin program sonrası yeterliklere ilişkin öz değerlendirmelerini içeren üçlü likert tipi ifadelerden oluşmaktadır. Deney grubu formunda 27, kontrol grubu formunda ise 36 ifade yer almaktadır. Ayrıca,

formlarda programın daha verimli olması için öğrencilerin görüşlerini almayı amaçlayan bir açık uçlu soru da yer almaktadır. Sınıf rehberlik programı çıktı değerlendirme anketi deney grubu formu Ek 13'te sunulmuştur.

Etkinlik Değerlendirme Formları

Etkinlik değerlendirme formları teknoloji destekli sınıf rehberlik programının uygulanması sürecinde programının kısa vadede değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Etkinlik değerlendirme formlarının hazırlanmasında ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006) ve ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programından (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011) önemli ölçüde yararlanılmıştır. Bu süreçte kullanılan Etkinlik Değerlendirme Formu, Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu, Etkinlik Gözlem Formu ve Etkinlik Kontrol Listesi kısaca açıklanmıştır.

Etkinlik Değerlendirme Formu (Öğrenci). Öğrencilerin sınıfta uygulanan etkinlikleri değerlendirmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Uygulanan etkinlikle ilgili olarak öğrencilerin öz değerlendirmelerine ilişkin üçlü likert tipi 5 ifadeden oluşmaktadır. Form her bir öğrenci için ayrı ayrı doldurulacak şekilde hazırlanmıştır. Formda etkinliklerin daha verimli olması için öğrencilerin görüşlerini almayı amaçlayan bir açık uçlu soru da yer almaktadır. Etkinlik Değerlendirme Öğrenci Formu örneği Ek 14'te sunulmuştur.

Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu (Öğrenci). Öğrencilerin sınıfta uygulanan etkinlikleri değerlendirmeleri amacıyla her etkinliğe yönelik olarak ayrı ayrı düzenlenmiştir. Çıktı değerlendirme formlarında etkinlikte yer alan kazanımlara yönelik ifadeler yer almaktadır. Form her bir öğrenci için ayrı ayrı doldurulacak şekilde hazırlanmıştır. Bu form öğrencilerin etkinlikteki kazanımlara ilişkin öz değerlendirmelerini içeren üçlü likert tipi ifadelerden oluşmaktadır. Formda etkinliklerin daha verimli olması için öğrencilerin görüşlerini almayı amaçlayan bir açık uçlu soru da yer almaktadır. Etkinlik Çıktı Değerlendirme Öğrenci Formu örneği Ek 15'de sunulmuştur.

Etkinlik Gözlem Formu (Öğretmen). Sınıf rehber öğretmenleri tarafından sınıflarda uygulanan etkinliklerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Form sınıf rehber öğretmenlerinin etkinliklere ilişkin gözlemlerini içeren üçlü likert tipi 5 ifadeden oluşmaktadır. Her etkinlik sonrası sınıf rehber öğretmenleri tarafından doldurulması sağlanmıştır. Formda etkinliklerin daha verimli olması için sınıf rehber

öğretmenlerinin görüşlerini almayı amaçlayan bir açık uçlu soru da yer almaktadır. Öğretmen Etkinlik Gözlem Formu örneği Ek 16’da sunulmuştur.

Etkinlik Kontrol Listesi (Öğretmen). Bu kontrol listesi (gözlem kayıt formu) sınıf rehber öğretmenlerinin sınıfta uygulanan etkinliği değerlendirmeleri amacıyla hazırlanmıştır Etkinlik kontrol listesi her etkinliğe yönelik olarak ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bu formda etkinliğe ilişkin kazanımlara yönelik sınıf rehber öğretmenlerinin gözlemlerinden oluşan üçlü likert tipi ifadeler yer almaktadır. Formda etkinliklerin daha verimli olması için sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerini almayı amaçlayan bir açık uçlu soru da yer almaktadır. Öğretmen Etkinlik Kontrol Listesi örneği Ek 17’de sunulmuştur.

Görüşme Formları

Öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine olan ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından “Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 6 farklı üniversitede rehberlik ve psikolojik danışma bölümünde görev yapan 12 öğretim görevlisinden (özellikle rehberlik programları ile ilgili çalışmaları bulunan en az doktora düzeyinde eğitim almış öğretim görevlilerinden) uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca, görüşme formu ile ilgili olarak eğitim programları ve öğretim bölümünden 2 öğretim görevlisinden ve 1 ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formu yönerge, demografik özellikler ve katılımcılara yöneltilen 10 sorunun yer aldığı üç bölümden oluşmaktadır. Görüşme formu kapsamında farklı düzeydeki paydaşlardan (okul rehber öğretmenleri, rehberlik ve araştırma merkezinde görevli psikolojik danışmanlar, Milli Eğitim Bakanlığı uzmanları, eğitim sendikası temsilcileri ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği temsilcileri) öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik nitel veriler toplanmıştır. Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Görüşme Formu Ek 18’de sunulmuştur.

Sınıf rehberlik programının orta vadede değerlendirilmesi amacıyla araştırma kapsamında “Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu” ile birlikte sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen için ayrı düzenlenmiş “Program Değerlendirme Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme formları programın etkilerine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla program değerlendirme sürecinde kullanılmıştır. Görüşme formlarında yer alacak soruların belirlenmesi sürecinde 6 farklı uzmandan

(rehberlik ve psikolojik danışma 4, eğitim programları ve öğretim 1 ve ölçme ve değerlendirme 1 olmak üzere) görüş alınmıştır. Görüşme formlarının her birinde 8 soru yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sınıf öğretmenleri ve okul rehberlik öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin programı değerlendirmesi sağlanmıştır. Öğrenci odak grup görüşmesi ise programın uygulandığı farklı şubelerde öğrenim gören ve farklı akademik başarı düzeyine sahip 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden odak grup görüşmesi formu yardımı ile uygulanan programı değerlendirmeleri istenmiştir. Program Değerlendirme Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu Ek 19'da, Program Değerlendirme Öğretmen Görüşme Formu Ek 20'de, Rehber Öğretmen Görüşme Formu ise Ek 21'de, sunulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi süreci ile birlikte okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programını değerlendirmek ve teknoloji destekli sınıf rehberlik programının etkililiğinin deneysel süreç içerisinde belirlemek amacıyla farklı veri toplama araçlarının kullanılması nedeniyle hem nicel hem de nitel veri analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.8 paket programları kullanılmıştır.

Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecinde elde edilen nicel veriler betimsel istatistiki yöntemlerden yüzde, frekans analizi ve ortalamalar kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anket formlarından elde edilen verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla önce parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir. Bu amaçla normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır. Bu süreçte kayıp veri ve uç değer veri analizleri kullanılarak veri seti düzenlenmiş ve ardından merkezi eğilim ölçütleri, ortalamadan sapma ölçütleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve varyans homojenliği testi (Levene Testi) yapılmıştır. Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik ihtiyaçlarının öğrenci, öğretmen ve velilerin algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemeler t-testi, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise tek yönlü ANOVA veri analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Elde

edilen sayısal veriler tablolar yardımı ile özetlenmiştir. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel veriler (ses kayıtları) yazıya aktarılmış, veriler satır satır okuma tekniği ile kodlanmış, daha sonra tümevarım yaklaşımı ile bu kodlar bir araya getirilerek tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme formuyla veri toplanan 4 katılımcı ile tekrar bir araya gelinerek oluşturulan tema ve kategorilerin onların belirtmek istedikleri ifadeleri yansıtıp yansıtmadığı teyit edilmiştir. Bu araştırmada Miles Huberman Modeline göre içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan (Miles & Huberman, 2016) güvenilirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin rehberlik ihtiyacı olarak ifade edilen temaların frekansları ve bu frekanslara bağlı olarak yüzde oranları hesaplanmıştır. Elde edilen nitel veriler tablolastırılarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini ölçmek için “Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin yapısının ortaya çıkarılması amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu süreçte ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra AFA bulguları sonrasında ortaya çıkan modelin uyumunu test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Sınıf rehberlik programı uygulanmadan önce öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmak amacıyla okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programı uygulanmıştır. Öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve program değerlendirme sürecinde betimsel istatistik yöntemlerinden frekans analizi, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Programın etkisini değerlendirmek amacıyla kullanılan Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlemek için normallik testleri yapılmış, basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekte grup varyanslarının homojen dağılım gösterdiği ön test ve son test ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek amacı ile parametrik testlerden ilişkili örneklem için t-testi (Paired Samples T-Test) kullanılmıştır. Okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programının etkisini değerlendirmek için görüşme formlarından elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin belirlenmesi sürecinde hangi istatistiksel tekniklerin

kullanılacağına karar vermek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarının elde ettiği puanlara normallik testi yapılmıştır. Deney grubu için Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre deneysel süreç öncesi toplam puanlar ile birlikte kişisel-sosyal rehberlik ve eğitsel rehberlik alt boyutlara ilişkin puanların ve deneysel süreç sonrası toplam puanlar ile birlikte eğitsel rehberlik alt boyutuna ilişkin puanların normal dağıldığı sonucu elde edilmiştir ($p > .05$). Deneysel süreç öncesi mesleki rehberlik ve deneysel süreç sonrası kişisel-sosyal rehberlik ve mesleki rehberlik alt boyutlarına ilişkin puanların ise normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri için ise Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna göre deneysel süreç öncesi tüm puanlar ile birlikte deneysel süreç sonrası mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puanların normal dağıldığı sonucu elde edilmiştir ($p > .05$). Deneysel süreç sonrası toplam puanlar ile birlikte kişisel-sosyal rehberlik ve eğitsel rehberlik alt boyutlara ilişkin puanların ise normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu süreçte çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri incelenmiş ve puanların normalden önemli bir sapma göstermediği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrası puanlar için saçılma diyagramları incelenmiştir. Saçılma diyagramlarına göre puanlar arasında ilişkinin bulunduğu ve bu ilişkinin doğrusal olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrası puanlar arasında gruba göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kovaryans Analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının kısa ve orta vadeli değerlendirme sürecinde etkinlik değerlendirme formları, sınıf rehberlik programı program değerlendirme anketleri ve sınıf rehberlik programı çıktı değerlendirme formu sonuçlarının analizinde betimsel istatistikler (frekans, ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarında farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla öğrencilerin dönem sonu ağırlıklı not ortalamaları incelenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin dönem sonu puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk normallik testleri ile analiz edilmiş ve puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafiği de incelenmiş ve puanların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin devamsızlık

durumlarında farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla öğrencilerin dönem sonu özürsüz devamsızlıkları incelenmiştir. Öğrencilerin devamsızlık toplamalarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk normallik testleri ile analiz edilmiş ve verilerin normal dağılmadığı ($p < .05$) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafiği de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler için verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin devamsızlık durumlarında farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada içerik analizi sözel ve yazılı materyallerin içerdiği mesajı anlam açısından sistematik olarak sınıflandırmaya ve çıkarımda bulunmaya imkân veren bilimsel bir yaklaşım olduğu için (Tavşancıl & Aslan, 2001) kullanılmıştır. Betimsel analiz ise çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlanmasını içerdiği ve sıklıkla doğrudan alıntılara yer verdiği için (Yıldırım & Şimşek, 2003) kullanılmıştır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadede değerlendirilmesi sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formlarından ve odak grup görüşmesi formlarından elde edilen nitel veriler, veri kaybını önlemek amacıyla kayıt öncesinde görüşmecilerden izin alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kaydedilen verilerin yazıya aktarılması sürecinde odak grup görüşmesi ile bilgi toplanan öğrenciler “Ö1, Ö2, Ö3...”, sınıf öğretmenleri ise “SÖ1, SÖ2, SÖ3” şeklinde ifadelendirilmiştir. Yazıya aktarılan veriler satır satır okuma tekniği ile kodlanmış, daha sonra tümevarım yaklaşımı ile bu kodlar bir araya getirilerek tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kategoriler 3 farklı rehber öğretmen tarafından teyit edilmiştir. Bu süreçte nitel verilerden oluşturulan tema ve kategoriler katılımcıların görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak desteklenmiştir. İçerik analizi çalışmalarında nesnelliğin sağlanması açısından güvenilirlik büyük önem taşımaktadır (Lombard, & diğ., 2004). Bu nedenle kodlamalardaki içsel tutarlılığı belirlemek ve kodlamaların güvenilirliğini test etmek için Miles Huberman Modeli’nden yararlanılmıştır. Bu modele göre göre içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan (Miles & Huberman, 2016) güvenilirlik katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, bu süreçte verilerin toplandığı 1 rehber öğretmen, 2 sınıf öğretmeni ve 4 öğrenci ile tekrar bir araya gelinerek tema ve kategorilerde yer alan içeriğin görüşme sürecinde ifade

edilmek istenilen içerik ile farklılaşıp farklılaşmadığı kontrol edilmiştir. Kodlamalar sonucu elde edilen veriler betimsel istatistiki yöntemler (yüzde ve frekans analizi) kullanılarak, çözümlenmiştir. Son olarak elde edilen sayısal veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Betimsel analizde ise rehber öğretmen, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerin program değerlendirme sürecinde belirlenen tema ve kategorilere ilişkin görüşleri olduğu gibi aktararak yorumlanmıştır.

Araştırmanın program geliştirme ve program değerlendirme süreçlerinde farklı veri toplama araçlarının kullanılmasından dolayı veri analizi yöntemleri çeşitlilik göstermektedir. Nicel verilerin analizi sürecinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek amacıyla gerçekleştirilen normallik testlerine ilişkin bilgiler Ek 22’de yer almaktadır. Bununla birlikte, araştırma sorularına göre veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi Yöntemleri
1. Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları nelerdir?		
a) Öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaş görüşlerine göre mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları nelerdir?	Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA)	Betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans analizi), İçerik Analizi
b) Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşların algılarına göre farklılık göstermekte midir?	RİBA, Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Görüşme Formu,	ANOVA, Betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), İçerik Analizi
c) Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları cinsiyet özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?	RİBA	T testi
d) Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?	RİBA	ANOVA, Betimsel istatistik (ortalama)
2. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılama düzeyi nedir?		
a) Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi deneysel süreç öncesi toplam puanları kontrol edildiğinde gruba göre deneysel süreç sonrası toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?	RİBA	Betimsel istatistikler (frekans, ortalama, standart sapma), ANCOVA
b) Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi deneysel süreç öncesi alt boyut puanları kontrol edildiğinde gruba göre deneysel süreç sonrası alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?	RİBA	Betimsel istatistikler (frekans, ortalama, standart sapma), ANCOVA
3. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının kısa vadeli değerlendirme sonuçlarına göre etkililik düzeyi nedir?	Etkinlik Değerlendirme Formu Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu Etkinlik Gözlem Formu Etkinlik Kontrol Listesi	Betimsel istatistikler (frekans, ortalama, standart sapma)
4. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirme sonuçlarına göre etkililik düzeyi nedir?		
a) Program değerlendirme anketi ve program çıktı değerlendirme formu sonuçlarına göre programın etkililik düzeyi nedir?	Program Değerlendirme Anket Formları Sınıf Rehberlik Programı Çıktı Değerlendirme Anket Formları	Betimsel istatistikler (frekans, ortalama, standart sapma)
b) Öğrenci, öğretmen ve rehber öğretmen görüşlerine göre programın etkililik düzeyi nedir?	Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu Program Değerlendirme Görüşme Formu	İçerik Analizi, Betimsel Analiz
c) Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin akademik başarıları, devamsızlık ve disiplin durumlarına etkisi nedir?	e- Okul Sistemi Ağırlıklı Not Ortalamaları ve Devamsızlık Kayıtları Okul Disiplin Kurulu Tutanakları	T Testi, Mann Whitney U Testi, Betimsel istatistik (frekans analizi)

Araştırma Planı ve Süreci

Araştırma süreci araştırmacının gözlemleri, rehber öğretmenler ile yaptığı görüşmeler ve literatürün incelenmesi sonucunda rehberlik hizmetlerinin sunumunda karşılaşılan problemlerin belirlenmesi ile başlamıştır. Bu süreçte rehberlik hizmetlerinde veri temelli kanıta dayalı çalışmaların yapılması ihtiyacı ortaya çıkmış ve bu ihtiyacı karşılamak amacıyla geliştirilen rehberlik programları incelenmeye başlanmıştır. Detaylı bir literatür incelemesinin ardından dünyada rehberlik programları ile ilgili akademik makale ve tezlerin incelendiği bir içerik analizi çalışması gerçekleştirilmiştir (Uzunboylu & Özmen, 2021). Bununla birlikte literatür taraması çalışmaları tez süreci boyunca devam etmiştir.

İçerik analizi çalışmasının ardından öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik sınıf rehberlik programının hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlemek amacıyla RİBA formları ve Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Görüşme Formu geliştirilmiştir. RİBA formları ve görüşme formu kullanılarak farklı paydaşlardan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları belirlenmiştir (Özmen & Hürsen, 2020a).

2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara’da bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde uygulamak amacıyla teknoloji destekli sınıf rehberlik programı hazırlanmıştır. Ancak, teknoloji destekli sınıf rehberlik programı uygulanmadan önce öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmak amacıyla 9. sınıf öğrencilerinin tamamına okula uyum programı kapsamında okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programı uygulanmıştır. Programın uygulanmasından önce öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek ve programın öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerine etkisini değerlendirmek amacıyla Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği geliştirilmiştir (Özmen & Hürsen, 2020b). Bu ölçek kullanılarak öntest sontest verileri elde edilmiş ve uygulanan programın öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerinin artmasına katkı sağladığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmaların ardından araştırmanın deneysel süreci başlatılmıştır.

Araştırmanın deneysel sürecinde öncelikle deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde grupların eşleştirilmesi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin okula kayıt sürecinde akademik başarıları, liselere giriş sınavında almış oldukları puanlar ve sosyo-ekonomik seviyeye göre homojen sınıfların oluşturulması amacıyla sınıflar eşitlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarını belirlemek, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin ihtiyaç duyulması halinde rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarını arttırarak grupların eşitlenmesini sağlamak amacıyla Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Grupların eşitlenmesi çalışmalarının sonrasında araştırma kapsamında geliştirilen teknoloji destekli sınıf rehberlik programı deney grubu olarak belirlenen A, B ve C şubelerine 15 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubu olarak belirlenen D ve E şubelerine ise mevcut sınıf rehberlik programı uygulanmıştır. Araştırma süreci boyunca uygulanan programın öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılama düzeyi ile birlikte programın kısa ve orta vadeli değerlendirme sonuçları incelenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiş ve veriler bütünleştirilerek raporlanmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde çalışma sorularına yönelik toplanan veriler ışığında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik Anadolu liseleri öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla karma bir yöntem uygulanmış, nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılarak bulgular elde edilmiştir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan RİBA öğrenci, öğretmen ve veli formu ortalamaları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

RİBA Öğrenci, Öğretmen ve Veli Formu Ortalamaları

Anket Formu	N	$\bar{X}$	SS
Öğrenci	1437	3.1568	.77751
Öğretmen	304	4.2255	.80706
Öğrenci Velisi	487	3.3328	.84121
Toplam	2228	3.3411	.87250

Tablo 15’te öğrencilerin rehberlik hizmetlerine yoğun düzeyde ihtiyaç duydukları ($\bar{X}=3.34$, $SS=.872$) ve en fazla öğretmenlerin öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını ifade ettikleri ($\bar{X}=4.22$, $SS=.807$) görülmektedir. Öğrenciler ise rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaçlarını öğretmen ve velilere oranla daha az olarak ifade etmişlerdir ($\bar{X}=3.15$, $SS=.777$). Rehberlik ihtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) öğrenci formuna ilişkin sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

RİBA Öğrenci Formu Sonuçları

Rehberlik İhtiyaçları	$\bar{X}$	SS
Madde 1: Verimli ders çalışma yöntemleri.	3,66	1,267
Madde 2: Etkili iletişim becerileri.	2,83	1,273
Madde 3: Etkili zaman yönetimi.	3,36	1,299
Madde 4: Derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme.	3,54	1,533
Madde 5: Karar verme becerisi.	3,18	1,326
Madde 6: Sınav kaygısı ile başa çıkabilme.	3,38	1,374
Madde 7: Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirleyebilme.	3,41	1,380
Madde 8: İlgiilerini keşfetme.	3,20	1,380
Madde 9: Yeteneklerini tanıma.	3,25	1,367
Madde 10: Mesleki değerlerini öğrenme.	3,47	1,303
Madde 11: Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi.	3,52	1,287
Madde 12: Üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olma.	3,52	1,375
Madde 13: Üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olma.	3,88	1,293
Madde 14: Ergenlik döneminin duygusal sorunları ile baş etme becerisi.	2,69	1,409
Madde 15: Ergenlik döneminin cinsel gelişim özellikleri konusunda bilgi edinme	2,43	1,333
Madde 16: Etkin çatışma çözme becerileri.	3,07	1,275
Madde 17: Etkili problem çözme becerileri.	3,31	1,319
Madde 18: Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri.	2,46	1,457
Madde 19: Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunabilme.	2,78	1,425
Madde 20: Okul kuralları hakkında bilgi sahibi olma.	2,74	1,420
Madde 21: Okul içi etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	2,99	1,407

Tablo 16 (Devamı).

Madde 22: Okul dışı etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	3,07	1,403
Madde 23: Gerekğinde hayır diyebilme becerisi kazanma.	3,04	1,538
Madde 24: Haklarını uygun yollarla savunma.	3,22	1,460
Madde 25: Öfkesini kontrol edebilme.	3,23	1,501
Madde 26: Akran baskısı ile baş edebilme.	2,79	1,425
Madde 27: Stresle baş edebilme.	3,41	1,412
Madde 28: Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi sahibi olma.	3,41	1,352
Madde 29: Güvenli internet kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olma.	2,76	1,399
Madde 30: Kariyeri ile ilgili hedefler belirleyebilme.	3,54	1,390
Madde 31: Karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme becerisi.	2,82	1,439
Madde 32: İhmal ve istismardan korunma yönünde bilgi sahibi olma.	2,86	1,416
Madde 33: Özgüven kazanma.	3,19	1,443
Madde 34: Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğini öğrenme.	3,15	1,429
Toplam	3,15	,77751

Tablo 16'ya göre öğrenciler en fazla üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olmaya ($\bar{X}=3,88$, $SS=1,29$), verimli ders çalışma yöntemlerini öğrenmeye ($\bar{X}=3,66$, $SS=1,26$), derslerde dikkatlerini nasıl yoğunlaştırabileceğini öğrenmeye ($\bar{X}=3,54$, $SS=1,533$), kariyeriyle ilgili hedefler belirleyebilmeye ($\bar{X}=3,54$, $SS=1,39$), kişisel özelliklerine uygun olan meslekleri tanımaya ($\bar{X}=3,52$, $SS=1,28$) ve üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olmaya ($\bar{X}=3,52$, $SS=1,37$) ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, anket formunda yer alan açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlarda yoğun olarak verimli ders çalışma yöntemleri ($N=147$), öfke kontrolü ($N=110$), aile içi iletişim ($N=85$), arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurabilme ($N=42$), özgüven kazanma ($N=39$), hedef belirleme ($N=32$), motivasyon ($N=30$), akran zorbalığı ile başa çıkabilme ($N=18$), karar verme becerisi geliştirebilme ($N=18$),

kendini tanıma (N=17), zamanı verimli kullanma (N=17), sınav kaygısı ile baş edebilme (N=15) ve üniversite sınavları hakkında bilgi edinme (N=15) konularında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 16'ya göre öğrenciler en az ihtiyaç duydukları alanları ise sırasıyla ergenlik döneminin cinsel gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olma ($\bar{X}=2,43$, $SS=1.33$), bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkilerini öğrenme ($\bar{X}=2.46$, $SS=1.45$), ergenlik döneminin duygusal sorunları ile baş etme becerisi kazanma ($\bar{X}=2.69$, $SS=1.40$), okul kuralları hakkında bilgi sahibi olma ($\bar{X}=2.74$, $SS=1.42$) ve güvenli internet kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olma ($\bar{X}=2.76$, $SS=1.39$) olarak belirtmişlerdir.

Rehberlik ihtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) öğretmen formu sonuçlarına göre öğretmenler öğrencilerinin yoğun olarak rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Rehberlik ihtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) öğretmen formuna ilişkin sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

RİBA Öğretmen Formu Sonuçları

Rehberlik İhtiyaçları	$\bar{X}$	SS
Madde 1: Verimli ders çalışma yöntemleri.	4,47	1,055
Madde 2: Etkili iletişim becerileri.	4,32	1,078
Madde 3: Etkili zaman yönetimi.	4,40	,983
Madde 4: Derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme.	4,45	,980
Madde 5: Karar verme becerisi.	4,36	,933
Madde 6: Sınav kaygısı ile başa çıkabilme.	4,03	1,119
Madde 7: Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirleyebilme.	4,41	1,023
Madde 8: İlgilerini keşfetme.	4,13	1,042
Madde 9: Yeteneklerini tanıma.	4,25	1,003
Madde 10: Mesleki değerlerini öğrenme.	4,27	1,019

Tablo 17 (Devamı).

Madde 11: Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi.	4,24	1,033
Madde 12: Üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olma.	4,23	1,001
Madde 13: Üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olma.	4,23	1,044
Madde 14: Ergenlik döneminin duygusal sorunları ile baş etme becerisi.	4,24	1,024
Madde 15: Ergenlik döneminin cinsel gelişim özellikleri konusunda bilgi edinme	4,07	1,084
Madde 16: Etkin çatışma çözme becerileri.	4,22	,993
Madde 17: Etkili problem çözme becerileri.	4,26	,936
Madde 18: Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri.	4,22	1,059
Madde 19: Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunabilme.	4,47	1,011
Madde 20: Okul kuralları hakkında bilgi sahibi olma.	3,98	1,076
Madde 21: Okul içi etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	3,85	1,087
Madde 22: Okul dışı etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	3,94	1,059
Madde 23: Gerektiğinde hayır diyebilme becerisi kazanma.	4,04	1,133
Madde 24: Haklarını uygun yollarla savunma.	4,00	1,128
Madde 25: Öfkesini kontrol edebilme.	4,41	1,017
Madde 26: Akran baskısı ile baş edebilme.	4,28	1,030
Madde 27: Stresle baş edebilme.	4,23	1,001
Madde 28: Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi sahibi olma.	4,10	,989
Madde 29: Güvenli internet kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olma.	4,42	,985
Madde 30: Kariyeri ile ilgili hedefler belirleyebilme.	4,29	,973
Madde 31: Karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme becerisi.	4,13	1,089
Madde 32: İhmal ve istismardan korunma yönünde bilgi sahibi olma.	4,21	1,061
Madde 33: Özgüven kazanma.	4,17	1,068
Madde 34: Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğini öğrenme.	4,15	1,095
Toplam	4,22	,807

Tablo 17'ye göre öğretmenler öğrencilerinin en fazla verimli ders çalışma yöntemleri ($\bar{X}=4,47$, $SS=1,05$), teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunabilme ($\bar{X}=4,47$, $SS=1,01$), derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme ($\bar{X}=4,45$, $SS=,98$), güvenli internet kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olma ($\bar{X}=4,42$, $SS=,98$), eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedefler belirleyebilme ($\bar{X}=4,41$, $SS=1,02$), öfkesini kontrol edebilme ($\bar{X}=4,41$, $SS=1,01$) ve etkili zaman yönetimi ($\bar{X}=4,40$, $\sigma=,98$) konularında rehberlik ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler anket formunda yer alan açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlarda iletişim becerileri ($N=45$), üniversite sınavları hakkında bilgi edinme ($N=32$), sağlıklı yaşam-hijyen ve öz bakım becerileri geliştirme ($N=25$), motivasyon ($N=23$), zaman yönetimi ($N=20$), güvenli internet kullanımı (sosyal medyayı etkin ve olumlu kullanma) ($N=20$) ve teknoloji bağımlılığından korunma konularında ($N=17$) rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 17'ye göre öğretmenler öğrencilerinin en az ihtiyaç duyduğu alanları ise sırasıyla okul içi etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma ($\bar{X}=3,85$, $SS=1,08$), okul dışı etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma ($\bar{X}=3,94$, $SS=1,05$), okul kuralları hakkında bilgi sahibi olma ($\bar{X}=3,98$, $SS=1,07$), haklarını uygun yollarla savunabilme ($\bar{X}=4,00$, $SS=1,12$), gerektiğinde hayır diyebilme becerisi kazanma ($\bar{X}=4,04$, $SS=1,13$) ve ergenlik döneminin cinsel gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olma ($\bar{X}=4,07$, $SS=1,08$) olarak belirtmişlerdir.

Rehberlik ihtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) veli formu sonuçlarına göre öğrenci velileri çocuklarının rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaçlarını öğrencilerden daha fazla ifade etmişlerdir. Rehberlik ihtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) veli formuna ilişkin sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

RİBA Veli Formu Sonuçları

Rehberlik İhtiyaçları	$\bar{X}$	SS
Madde 1: Verimli ders çalışma yöntemleri.	3,96	1,170
Madde 2: Etkili iletişim becerileri.	3,08	1,323
Madde 3: Etkili zaman yönetimi.	3,51	1,349
Madde 4: Derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme.	3,91	1,308
Madde 5: Karar verme becerisi.	3,44	1,299
Madde 6: Sınav kaygısı ile başa çıkabilme.	3,57	1,373
Madde 7: Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirleyebilme.	3,47	1,378
Madde 8: İlgiilerini keşfetme.	3,23	1,401
Madde 9: Yeteneklerini tanıma.	3,29	1,394
Madde 10: Mesleki değerlerini öğrenme.	3,69	1,233
Madde 11: Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi.	3,66	1,268
Madde 12: Üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olma.	3,76	1,801
Madde 13: Üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olma.	4,21	1,106
Madde 14: Ergenlik döneminin duygusal sorunları ile baş etme becerisi.	2,91	1,554
Madde 15: Ergenlik döneminin cinsel gelişim özellikleri konusunda bilgi edinme	2,78	1,491
Madde 16: Etkin çatışma çözme becerileri.	3,16	1,381
Madde 17: Etkili problem çözme becerileri.	3,46	1,299
Madde 18: Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri.	3,06	1,638
Madde 19: Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunabilme.	2,97	1,529
Madde 20: Okul kuralları hakkında bilgi sahibi olma.	2,93	1,486
Madde 21: Okul içi etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	3,16	1,462
Madde 22: Okul dışı etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	3,24	1,496
Madde 23: Gerekğinde hayır diyebilme becerisi kazanma.	2,77	1,583

Tablo 18 (Devamı).

Madde 24: Haklarını uygun yollarla savunma.	3,38	1,530
Madde 25: Öfkesini kontrol edebilme.	3,40	1,481
Madde 26: Akran baskısı ile baş edebilme.	2,86	1,605
Madde 27: Stresle baş edebilme.	3,46	1,457
Madde 28: Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi sahibi olma.	3,66	1,337
Madde 29: Güvenli internet kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olma.	3,18	1,497
Madde 30: Kariyeri ile ilgili hedefler belirleyebilme.	3,73	1,349
Madde 31: Karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme becerisi.	2,85	1,548
Madde 32: İhmal ve istismardan korunma yönünde bilgi sahibi olma.	2,79	1,476
Madde 33: Özgüven kazanma.	3,24	1,467
Madde 34: Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğini öğrenme.	3,37	1,475
Toplam	3,33	,841

Tablo 18'e göre öğrenci velileri çocuklarının en fazla üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olmaya ($\bar{X}=4,21$, $SS=1,10$), verimli ders çalışma yöntemlerini öğrenmeye ($\bar{X}=3,96$, $SS=1,70$), derslerde dikkatini yoğunlaştırabilmeye ($\bar{X}=3,91$, $SS=1,30$), üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olmaya ($\bar{X}=3,76$, $SS=1,80$), kariyeri ile ilgili hedefler belirleyebilmeye ($\bar{X}=3,73$, $SS=1,34$) ve mesleki değerlerini tanımaya ($\bar{X}=3,69$, $SS=1,23$) ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenci velileri anket formunda yer alan açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlarda sağlıklı iletişim ($N=27$) ve etkili arkadaşlık ilişkileri geliştirebilme ($N=18$), özgüven kazanma ($N=15$), hedef belirleme ($N=15$), öfke kontrolü, ($N=14$), meslekleri tanıma ($N=12$) ve teknoloji bağımlılığından korunma ($N=12$) konularında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 18'e göre öğrenci velileri çocuklarının en az ihtiyaç duyduğu alanları ise sırasıyla gerektiğinde hayır diyebilme ($\bar{X}=2,77$, $SS=1,58$), ergenlik döneminin cinsel gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olma ($\bar{X}=2,78$, $SS=1,49$), ihmal ve istismardan korunma ($\bar{X}=2,79$, $SS=1,47$), karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme ($\bar{X}$

=2.85, SS=1.54) ve akran baskısı ile baş edebilme ($\bar{X}$ =2.86, SS=1.60) olarak ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik okul rehber öğretmenleri, rehberlik ve araştırma merkezleri rehberlik hizmetleri bölüm başkanları, Milli Eğitim Bakanlığı uzmanları, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği ve eğitim sendikası temsilcileri ile yüz yüze görüşmeler sonucu elde edilen nitel verilere yönelik bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Nitel Verilerin Toplandığı Paydaş Görüşlerine Göre Rehberlik İhtiyaçlarının Gelişim Alanlarına Yönelik Dağılımı

Temalar	Kategoriler (Rehberlik İhtiyaçları)	f	%
Kişisel-Sosyal Rehberlik	Etkili iletişim becerileri geliştirebilme	39	9,15
	Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunabilme, güvenli sosyal medya kullanımı	33	7,75
	Ergenlik dönemi gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olma	21	4,93
	Özgüven kazanma	18	4,23
	Kendini ifade etme becerisi kazanma	18	4,23
	Bağımlılık yapan maddelerden korunabilme	15	3,52
	Akran baskısı ile baş edebilme	12	2,82
	Öfkesini kontrol edebilme	12	2,82
	Benlik saygısı kazanma	11	2,58
	Gerektiğinde hayır diyebilme becerisi kazanma.	10	2,35
	Etkin çatışma çözme becerileri kazanma	10	2,35
	Ergenlik döneminin duygusal sorunları ile baş etme becerisi kazanma	9	2,11
	İhmal ve istismardan korunma	9	2,11
	Stresle baş edebilme	8	1,88
	Yardım isteme ve yardım alma becerileri kazanabilme	6	1,41
	Etkili problem çözme becerileri kazanma	5	1,17
	Atılganlık becerileri kazanma	4	0,94

Tablo 19 (Devamı).

Eğitsel Rehberlik	Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının farkında olma	4	0,94
	Farklılıklara saygı geliştirme	3	0,70
	Kişisel hak ve sorumluluklarının farkında olma	3	0,70
	Duygularını tanıma ve etkin duygu yönetimi becerisi kazanma	3	0,70
	Sorumluluk bilinci kazanma	2	0,47
	Toplam	255	59,9
	Verimli ders çalışma yöntemleri hakkında bilgi sahibi olma	25	5,87
	Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedefler belirleyebilme	19	4,46
	Okula uyum sağlama (oryantasyon)	14	3,29
	Zaman yönetimi becerisi kazanma	12	2,82
	Motivasyon kazanma	8	1,88
	Üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olma	5	1,17
	Sınav kaygısı ile başa çıkabilme	4	0,94
	Derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme	3	0,70
	Akademik özgüven kazanma	3	0,70
	Kendi öğrenme stilini tanıma	2	0,47
	Toplam	95	22,3
Mesleki Rehberlik	Meslekleri tanıma	29	6,81
	İlgi, yetenek ve değerleri açısından kendini tanıma	25	5,87
	Kariyeri ile ilgili hedefler belirleyebilme	9	2,11
	Karar verme becerisi geliştirme	8	1,88
	Mesleklere karşı olumsuz ön yargılardan kaçınma	3	0,70
	İş sağlığı ve güvenliği hakkında bilgi sahibi olma	2	0,47
	Toplam	76	17,8
Genel Toplam		426	100

Tablo 19'a göre paydaşlar en fazla etkili iletişim becerileri ($f=39$), teknoloji kullanımı ($f=33$), meslekleri tanıma ($f=29$), verimli ders çalışma teknikleri ($f=25$), ilgi, yetenek ve değerleri açısından kendini tanıma ($f=25$), ergenlik döneminin gelişim özellikleri ($f=21$), eğitimi ile ilgili geleceğe yönelik hedefler belirleme ($f=19$), kendini ifade etme becerisi ($f=18$) ve özgüven kazanma ($f=18$) ile bağımlılık yapan

maddelerden korunabilme ($f=15$) konularında öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Diğer Paydaşların Algılarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik ihtiyaçlarının öğrenci, öğretmen ve velilerin algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Algılarına Yönelik Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlam lı fark
Eğitsel Rehberlik	1.Öğrenci	Gruplar Arası	187,398	2	93,699	133,949	,000	1-2, 1-3,
	2.Öğretmen							2-3
	3.Veli	Grup İçi	1556,417	2225	,700			
		Toplam	1743,816	2227				
Mesleki Rehberlik	1.Öğrenci	Gruplar Arası	187,658	2	93,829	104,702	,000	1-2, 1-3,
	2.Öğretmen							2-3
	3.Veli	Grup İçi	1993,936	2225	,896			
		Toplam	2181,594	2227				
Kişisel-Sosyal Rehberlik	1.Öğrenci	Gruplar Arası	425,958	2	212,979	277,485	,000	1-2, 1-3,
	2.Öğretmen							2-3
	3.Veli	Grup İçi	1707,762	2225	,768			
		Toplam	2133,721	2227				

Tablo 20’ye göre öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin algılarında anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Eğitsel,

mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik alanlarının tamamında öğrenciler ile öğretmen ve velilerin algıları arasında, öğretmenler ile de velilerin algıları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğrenci ve velilerden daha fazla öğrencilerin rehberlik ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Veliler ise öğrencilerden daha fazla çocuklarının rehberlik ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Rehberlik ihtiyaç analizi anket formlarına göre öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının gelişim alanlarına yönelik dağılımları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Rehberlik İhtiyaçlarının Gelişim Alanlarına Göre Dağılımı

Katılımcılar	Gelişim Alanları	$\bar{X}$	SS
Öğrenci	Eğitsel Rehberlik	3,3421	,82934
	Mesleki Rehberlik	3,3726	,95968
	Kişisel Sosyal Rehberlik	2,9350	,85994
	Toplam	3,1568	,77751
Öğretmen	Eğitsel Rehberlik	4,2023	,83971
	Mesleki Rehberlik	4,2373	,84727
	Kişisel Sosyal Rehberlik	4,2348	,83342
	Toplam	4,2255	,80573
Öğrenci Velisi	Eğitsel Rehberlik	3,5600	,85477
	Mesleki Rehberlik	3,5339	,96640
	Kişisel Sosyal Rehberlik	3,0886	,94649
	Toplam	3,3328	,84121

Tablo 21’e göre öğrencilerin en fazla rehberlik ihtiyacı hissettikleri gelişim alanının mesleki rehberlik ($\bar{X}=3,37$, $SS=,959$) olduğu ve bunu çok yakın bir oranla eğitsel rehberlik ($\bar{X}=3,34$, $SS=,829$) hizmetlerine ilişkin ihtiyaçların takip ettiği görülebilir. Öğrenciler en az kişisel-sosyal rehberlik alanında ($\bar{X}=2,93$, $SS=,859$) ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ortalamaları birbirine çok yakın olmakla birlikte öğrencilerinin en fazla kişisel-sosyal rehberlik ($\bar{X}=4,23$, $SS=,833$) ve mesleki rehberlik ($\bar{X}=4,23$, $SS=,847$) alanlarında ihtiyaçları olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler öğrencilerinin en az eğitsel rehberlik ($\bar{X}=4,20$, $SS=,839$) alanında ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci velileri ise çocuklarının

en fazla eğitsel rehberlik ($\bar{X}=3,56$, $SS=,854$), en az ise kişisel-sosyal rehberlik ($\bar{X}=3,08$, $SS=,946$) alanında ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Kısaca ifade etmek gerekirse Tablo 21'e göre öğrenciler mesleki rehberlik ile ilgili ihtiyaçları, veliler eğitsel rehberlik ile ilgili ihtiyaçları, öğretmenler ise kişisel-sosyal ve mesleki rehberlik ile ilgili ihtiyaçları ön plana çıkarmışlardır.

Görüşme formu yardımı ile paydaşlardan toplanan nitel verilerin gelişim alanlarına yönelik dağılımları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

Nitel Verilerin Toplandığı Paydaşların Algılarına Göre Rehberlik İhtiyaçlarının Gelişim Alanlarına Yönelik Dağılımı

Gelişim Alanları	<i>f</i>	%
Kişisel Sosyal Rehberlik	255	59.9
Eğitsel Rehberlik	95	22.3
Mesleki Rehberlik	76	17.8
Toplam	426	100

Tablo 22'ye göre paydaşlar en fazla kişisel-sosyal rehberlik (%59.9) alanında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları olduğunu düşünmektedirler. Paydaşlar öğrencilerin eğitsel rehberlik alanlarındaki ihtiyaçlarının (%22.3) mesleki rehberlik alanındaki ihtiyaçlarından (%17.8) daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçları İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Cinsiyete Göre Dağılımı Bağımsız Örneklemeler T Testi Sonuçları

Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Eğitsel Rehberlik İhtiyaçları	Kız	882	3,3981	,80725	1435	3,234	,001
	Erkek	555	3,2532	,85652			
Mesleki Rehberlik İhtiyaçları	Kız	882	3,4752	,99344	1435	3,473	,001
	Erkek	555	3,2889	,98531			
Kişisel-Sosyal Rehberlik İhtiyaçları	Kız	882	3,0080	,84959	1435	3,273	,001
	Erkek	555	2,8577	,84430			
Toplam	Kız	882	3,2166	,77303	1174	3,690	,000
	Erkek	555	3,0617	,77582			

Tablo 23'e göre öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet özelliğine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal gelişim alanlarının tamamında kız öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, verimli ders çalışma yöntemleri ($t=3,113$, $p<0.05$), etkili zaman yönetimi ($t=4,321$, $p<0.05$), karar verme becerisi ($t=4,175$, $p<0.05$), sınav kaygısı ($t=3,386$, $p<0.05$), yeteneklerini tanıma ($t=2,279$, $p<0.05$), mesleki değerlerini öğrenme ($t=3,562$, $p<0.05$), meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi sahibi olma ($t=3,895$, $p<0.05$), üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olma ($t=4,405$, $p<0.05$), eğitimi ile ilgili geleceğe yönelik hedefler belirleme ($t=3,144$, $p<0.05$), kariyerine ilişkin geleceğe yönelik hedefler belirleme ($t=3,204$, $p<0.05$), etkili problem çözme becerileri kazanma ($t=2,657$, $p<0.05$), teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunabilme ($t=2,180$, $p<0.05$), haklarını uygun yollarla savunabilme ($t=2,954$, $p<0.05$), akran baskısı ile baş edebilme ($t=3,317$, $p<0.05$), stresle baş edebilme ($t=4,800$, $p<0.05$) ile ihmal ve istismardan korunma yönünde bilgi sahibi olma ($t=5,982$, $p<0.05$) konularında kız ve erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu konularda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Sadece karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme ihtiyacının cinsiyete göre farklılaşmakla birlikte ($t=-$

1,986, $p < 0.05$) erkek öğrenciler tarafından daha yoğun olarak hissedildiği de ulaşılan bulgular arasında yer almaktadır. RİBA öğrenci formu cinsiyet düzeyine göre ortalamaların dağılımı Ek. 23'te sunulmuştur.

Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçları İle Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre rehberlik ihtiyaçlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Gruplar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Eğitsel Rehberlik	9. Sınıf	Gruplar Arası	10,100	3	3,367	4.935	,002	9-10, 9-11, 9-12
	10. Sınıf							
	11. Sınıf	Grup İçi	977,583	1433	,682			
	12. Sınıf	Toplam	987,682	1436				
Mesleki Rehberlik	9. Sınıf	Gruplar Arası	8,195	3	2,732	2.774	,040	9-11, 9-12
	10. Sınıf							
	11. Sınıf	Grup İçi	1410,971	1433	,985			
	12. Sınıf	Toplam	1419,166	1436				
Kişisel-Sosyal Rehberlik	9. Sınıf	Gruplar Arası	9,594	3	3,198	4.454	,004	9-11, 9-12, 10-11, 10-12
	10. Sınıf							
	11. Sınıf	Grup İçi	1028,929	1433	,718			
	12. Sınıf	Toplam	1038,524	1436				
Toplam	9. Sınıf	Gruplar Arası	8,292	3	2,764	4.606	,003	9-11, 9-12
	10. Sınıf							
	11. Sınıf	Grup İçi	859,799	1433	,600			
	12. Sınıf	Toplam	868,090	1436				

Tablo 24'e göre öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığı ($F_{(3;1436)}=4,606$ $p<0.05$) görülmektedir. Yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyine göre eğitsel rehberlik ihtiyaçlarında ($F_{(3;1436)}=4.935$, $p<0.05$), mesleki rehberlik ihtiyaçlarında ($F_{(3;1436)}=2.774$, $p<0.05$) ve kişisel-sosyal rehberlik ihtiyaçlarında ($F_{(3;1436)}=4.454$, $p<0.05$) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farklılıkların tespiti için yapılan varyans homojenliği testi (Levene Statistic) ile LSD ve Scheffe post-hoc test istatistiklerinin sonucunda öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarında 9. sınıflarla 10., 11. ve 12. sınıfların, mesleki rehberlik ihtiyaçlarında 9. sınıflarla 11. ve 12. sınıfların, kişisel-sosyal rehberlik ihtiyaçlarında ise 9. sınıflarla 11. ve 12. sınıfların ve 10. sınıflarla 11. ve 12. sınıfların arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki gelişim alanında sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaçları da artmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre rehberlik ihtiyaçlarının gelişim alanlarına yönelik dağılımı Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Rehberlik İhtiyaçlarının Gelişim Alanlarına Yönelik Dağılımı

Değişkenler		Kişisel-Sosyal Rehberlik	Eğitsel Rehberlik	Mesleki Rehberlik	Genel
		$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	2,8797	3,2210	3,3022	3,0647
	10. Sınıf	2,8856	3,3756	3,4008	3,1351
	11. Sınıf	3,0498	3,3880	3,4766	3,2345
	12. Sınıf	3,0480	3,4368	3,4885	3,2515
	Toplam	2,9499	3,3421	3,4033	3,1568

Tablo 25'te öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaçlarının da arttığı görülmektedir. Öğrenciler kişisel sosyal rehberlik alanındaki ihtiyaçlarını en az olarak belirtmekle birlikte, sınıf düzeyi yükseldikçe kişisel sosyal rehberlik alanındaki ihtiyaçları da artmaktadır. Ayrıca, verimli ders çalışma yöntemleri ($F_{(3;1436)}=7,648$, $p<0.05$), etkili iletişim ($F_{(3;1436)}=6,634$, $p<0.05$), stresle başa çıkabilme ($F_{(3;1436)}=3,470$, $p<0.05$), hayır diyebilme ($F_{(3;1436)}=1,633$, $p<0.05$), karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme ($F_{(3;1436)}=2,984$, $p<0.05$), zaman yönetimi ($F_{(3;1436)}=5,604$, $p<0.05$),

etkili kararlar verme ($F_{(3;1436)}=9,528$, $p<0.05$), sınav kaygısı ($F_{(3;1436)}=6,488$, $p<0.05$), eğitimi ile ilgili hedefler belirleme ($F_{(3;1436)}=3,394$, $p<0.05$), kariyeri ile ilgili hedefler belirleme ($F_{(3;1436)}=3,081$, $p<0.05$), rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğini öğrenme ($F_{(3;1436)}=5,006$, $p<0.05$), ihmal ve istismardan korunma ($F_{(3;1436)}=3,863$, $p<0.05$) ile okul kuralları ($F_{(3;1436)}=3,984$, $p<0.05$), meslekler ($F_{(3;1436)}=2.666$, $p<0.05$), üst öğrenim olanakları ($F_{(3;1436)}=4,879$, $p<0.05$) ve üniversite sınavları ($F_{(3;1436)}=7,724$, $p<0.05$) hakkında bilgi sahibi olma konularında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları sınıf düzeylerine göre anlamlı ölçüde farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda, sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin bu konulardaki rehberlik ihtiyaçlarının da anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir. RİBA öğrenci formu sınıf düzeylerine göre ortalamaların dağılımı Ek 24'te sunulmuştur.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin deneysel süreç öncesi ve sonrasında RİBA sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Deneysel Süreç Öncesi ve Sonrası RİBA Sonuçları

		Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Kişisel- Sos. Reh.	Eğitsel Reh.	Mesleki Reh.	Toplam	Kişisel- Sos. Reh.	Eğitsel Reh.	Mesleki Reh.	Toplam
Deneysel Süreç Öncesi	N	75	75	75	75	46	46	46	46
	$\bar{X}$	3.15	3.79	3.71	3.45	3.18	3.68	3.63	3.42
	SS	.980	.619	.777	.757	.770	.701	.540	.616
Deneysel Süreç Sonrası	N	75	75	75	75	46	46	46	46
	$\bar{X}$	2.82	2.61	2.88	2.76	3.19	2.91	3.05	3.08
	SS	.795	.725	.768	.712	.624	.683	.714	.613

Tablo 26 incelendiğinde deneysel süreç sonrasında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin toplam puanlarında azalma olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile deneysel süreç sonrasında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarında azalma olduğu ifade edilebilir. Deney grubu öğrencilerinde toplam puan ile birlikte tüm alt boyut

puanlarında azalma gerçekleşirken, kontrol grubu öğrencilerinde kişisel-sosyal rehberlik ihtiyaçları hariç olmak üzere toplam puan ile birlikte diğer alt boyut puanlarında azalma gerçekleşmiştir.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının RİBA Toplam Puanlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin deneysel süreç öncesi toplam puanları kontrol edildiğinde gruba göre deneysel süreç sonrası puanları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA yapılmıştır. Öğrencilerin deneysel süreç öncesi toplam puanları kontrol edilmiş ve deneysel süreç sonrası puanları yeniden hesaplanmıştır. Deneysel süreç sonrası toplam puanlar için betimsel istatistikler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

Deneysel Süreç Sonrası Toplam Puanlarının Gruba Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş $\bar{X}$
Deney	75	2.76	2.76
Kontrol	46	3.08	3.08

Tablo 27 incelendiğinde düzeltilmemiş deneysel süreç sonrası puan ortalamalarının deney grubu için ($\bar{X} = 2.76$), kontrol grubu için ise ($\bar{X} = 3.08$) olduğu görülmektedir. Deneysel süreç öncesi puanlarına göre, puanlar düzeltildikten sonra deneysel süreç sonrası puan ortalamaları deney ve kontrol grupları için değişmemiştir. Gözlenen bu farkın gerçekten anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANCOVA sonuçları incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

DeneySEL Süreç Öncesine Göre Düzeltilmiş DeneySEL Süreç Sonrası Toplam Puanların Gruplara Göre Dağılımına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	.32	1	.32	.69	.409
Grup	2.82	1	2.82	6.15	.015
Hata	54.18	118	.46		
Toplam	1063.05	121			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneySEL süreç öncesi puanlarına göre düzeltilmiş toplam deneySEL süreç sonrası ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1, 118)} = 6.15, p < .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin deneySEL süreç sonrası toplam puanları bulundukları grupla ilişkilidir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneySEL süreç sonrası toplam puan ortalamaları ($\bar{X}=3.08$) deney grubunda yer alan öğrencilerin deneySEL süreç sonrası ortalamalarından ($\bar{X}=2.76$) daha yüksektir. DeneySEL süreç sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifade ile teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının azalmasına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sağlamıştır. Bu bulgular doğrultusunda teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının RİBA Alt Boyut Puanlarına Etkisine İlişkin Bulgular

RİBA deneySEL süreç sonrası toplam puanlarında gerçekleşen anlamlı düzeydeki farklılığın alt boyutlar açısından da gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek amacıyla istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. RİBA kişisel-sosyal rehberlik alt boyutu için betimsel istatistikler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.

Deneysel Süreç Sonrası Kişisel-Sosyal Rehberlik Puanlarının Gruba Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş $\bar{X}$
Deney	75	2.82	2.82
Kontrol	46	3.19	3.19

Tablo 29 incelendiğinde düzeltilmemiş deneysel süreç sonrası puan ortalamalarının deney grubu için ($\bar{X}=2.82$) kontrol grubu için ise ($\bar{X}=3.19$) olduğu görülmektedir. Deneysel süreç öncesi puanlarına göre, puanlar düzeltildikten sonra deneysel süreç sonrası puan ortalamaları deney ve kontrol grupları için değişmemiştir. Gözlenen bu farkın gerçekten anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANCOVA sonuçları incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30.

Deneysel Süreç Öncesine Göre Düzeltilmiş Deneysel Süreç Sonrası Kişisel-Sosyal Rehberlik Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	.43	1	.43	.79	.376
Grup	3.82	1	3.82	7.05	.009
Hata	64	118	.54		
Toplam	1130.98	121			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel süreç öncesi puanlarına göre düzeltilmiş deneysel süreç sonrası kişisel-sosyal rehberlik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1, 118)} = 7.05$, $p < .01$). Başka bir anlatımla öğrencilerin deneysel süreç sonrası kişisel-sosyal rehberlik puanları bulundukları grupla ilişkilidir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel süreç sonrası kişisel-sosyal rehberlik ortalamaları ($\bar{X}=3.19$) deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel süreç sonrası ortalamalarından ($\bar{X}=2.82$) daha yüksektir. Deneysel süreç sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin kişisel-sosyal rehberlik alanına ilişkin ihtiyaçları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kişisel-

sosyal rehberlik ihtiyaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifade ile teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin kişisel-sosyal rehberlik ihtiyaçlarının azalmasına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sağlamıştır. Bu bulgular doğrultusunda teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin kişisel-sosyal rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

DeneySEL süreç sonrası deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eğİtsel rehberlik alt boyutu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. RİBA eğİtsel rehberlik alt boyutu için betimsel istatistikler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31.

DeneySEL Süreç Sonrası Eğİtsel Rehberlik Puanlarının Gruba Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş $\bar{X}$
Deney	75	2.61	2.60
Kontrol	46	2.91	2.92

Tablo 31 incelendiğinde düzeltilmemiş deneySEL süreç sonrası puan ortalamalarının deney grubu için ($\bar{X}=2.61$), kontrol grubu için ise ($\bar{X}=2.91$) olduğu görülmektedir. DeneySEL süreç öncesi puanlarına göre, puanlar düzeltildikten sonra deneySEL süreç sonrası puan ortalamaları deney grubu için ($\bar{X}=2.60$) ve kontrol grubu için ($\bar{X}=2.92$) olarak gerçekleşmiştir. Gözlenen bu farkın gerçekten anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANCOVA sonuçları incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32.

DeneySEL Süreç Öncesine Göre Düzeltilmiş DeneySEL Süreç Sonrası Eğİtsel Rehberlik Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	.75	1	.75	1.48	.226
Grup	2.82	1	2.82	5.61	.020
Hata	59.26	118	.50		
Toplam	960.14	121			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel süreç öncesi puanlarına göre düzeltilmiş deneysel süreç sonrası eğitsel rehberlik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1, 118)} = 5.61$, $p < .01$). Başka bir anlatımla öğrencilerin deneysel süreç sonrası eğitsel rehberlik puanları bulundukları gruba ilişkilidir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel süreç sonrası eğitsel rehberlik ortalamaları ($\bar{X} = 2.92$), deney grubunda yer alan öğrencilerin deneysel süreç sonrası ortalamalarından ($\bar{X} = 2.60$) daha yüksektir. Deneysel süreç sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin eğitsel rehberlik alanına ilişkin ihtiyaçları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifade ile teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının azalmasına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sağlamıştır. Bu bulgular doğrultusunda teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Deneysel süreç sonrası deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. RİBA mesleki rehberlik alt boyutu için betimsel istatistikler Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33.

Deneysel Süreç Sonrası Mesleki Rehberlik Puanlarının Gruba Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş $\bar{X}$
Deney	75	2.88	2.88
Kontrol	46	3.05	3.06

Tablo 33 incelendiğinde düzeltilmemiş deneysel süreç sonrası puan ortalamalarının deney grubu için ($\bar{X} = 2.88$), kontrol grubu için ise ($\bar{X} = 3.05$) olduğu görülmektedir. Deneysel süreç öncesi puanlarına göre, puanlar düzeltildikten sonra deneysel süreç sonrası puan ortalamaları deney grubu için ($\bar{X} = 2.88$) ve kontrol grubu için ($\bar{X} = 3.06$) olarak gerçekleşmiştir. Gözlenen bu farkın gerçekten anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANCOVA sonuçları incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34.

DeneySEL Süreç Öncesine Göre DÜzeltilmiş DeneySEL Süreç Sonrası Mesleki Rehberlik Puanlarının Gruplara Göre Dağılımına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	.75	1	.01	.01	.921
Grup	2.82	1	.85	1.50	.223
Hata	59.26	118	.57		
Toplam	960.14	121			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneySEL süreç öncesi puanlarına göre düzeltilmiş deneySEL süreç sonrası mesleki rehberlik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(1, 118)} = 1.50$, $p > .05$). Başka bir anlatımla öğrencilerin deneySEL süreç sonrası mesleki rehberlik puanları bulundukları grupla ilişkili değildir. Bu bulgular doğrultusunda deneySEL süreç sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin mesleki rehberlik alanına ilişkin ihtiyaçlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında mevcut program ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Kısa Vadeli Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının kısa vadede değerlendirmek amacıyla etkinlik değerlendirme formları kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından her etkinlik sonrası etkinlik değerlendirme formu ve etkinlik çıktı değerlendirme formu doldurulmuştur. Öğretmenler ise her etkinlik sonrası etkinlik gözlem formu ve etkinlik kontrol listesini doldurmuşlardır. Etkinlik değerlendirme formlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Etkinlik Değerlendirme Formlarına İlişkin Ortalamalar

Etkinlikler	Form Türü	Formlar	N	$\bar{X}$	SS
1. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	74	2.84	.196
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	74	2.89	.199
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.97	.041
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	3.00	.000
2. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	75	2.85	.211
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	75	2.89	.168
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.92	.071
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2.93	.115
3 Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	75	2.85	.259
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	75	2.90	.227
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.88	.109
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2.88	.192
4. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	74	2.83	.355
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	74	2.89	.237
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.90	.164
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2.95	.082
5. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	75	2.83	.251
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	75	2.87	.225
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.85	.071
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	3.00	.000
6. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	73	2.63	.255
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	73	2.86	.314
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.80	.179
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	3.00	.000
7. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	75	2.78	.288
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	75	2.92	.238
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.90	.082
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2.95	.082
8. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	74	2.78	.403
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	74	2.87	.336
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.95	.082
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	3.00	.000
9. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	75	2.80	.423
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	75	2.84	.307
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.85	.142
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2.95	.082
10. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	74	2.80	.319
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	74	2.86	.298
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.97	.041
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2.93	.115
11. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	75	2.78	.378
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	75	2.86	.294
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.97	.041
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2.94	.096
12. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	73	2.73	.430
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	73	2.89	.284
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.85	.142
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2.90	.164
13. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	75	2.88	.239
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	73	2.89	.267
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2.92	.071
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2.88	.096

Tablo 35 (Devamı).

14. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	75	2,88	,261
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	75	2,90	,299
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2,97	,041
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2,90	,082
15. Etkinlik	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	74	2,82	,313
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	74	2,89	,251
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	3	2,78	,123
		Etkinlik Kontrol Listesi	3	2,83	,190
Toplam	Öğrenci	Etkinlik Değerlendirme Formu	1116	2,81	,318
		Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu	1116	2,88	,266
	Öğretmen	Etkinlik Gözlem Formu	45	2,90	,105
		Etkinlik Kontrol Listesi	45	2,93	,100

Tablo 35'te yer alan etkinlik değerlendirme formlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinlikleri beğendikleri, faydalı buldukları ve benzer etkinliklerde çalışmak istedikleri ($\bar{X}=2.81$, $SS=.318$) yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca etkinlik çıktı değerlendirme formlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde de öğrencilerin etkinliklerde yer alan kazanımların büyük çoğunluğuna ulaştıkları ($\bar{X}=2.88$, $SS=.266$) belirlenmiştir. Benzer şekilde etkinlikleri uygulayan öğretmenler de öğrencilerinin etkinlikleri beğendiğini, faydalı bulduklarını ve benzer etkinliklerde çalışmak istediklerini gözlemlediğini ($\bar{X}=2.90$, $SS=.105$) ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerinin etkinlik kontrol listesinde yer alan kazanımlara önemli ölçüde ulaştıklarını ($\bar{X}=2.93$, $SS=.100$) ifade etmişlerdir. Etkinlik değerlendirme formları genel olarak incelendiğinde ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte öğretmenler öğrencilere oranla programı daha başarılı olarak ($\bar{X}=2.91 > \bar{X}=2.84$) görmektedir. Etkinlik değerlendirme formları ile programın kısa vadede değerlendirilme sonuçlarına göre programın öğretmen ve öğrenciler tarafından başarılı olarak algılandığı ($\bar{X}=2.88$) ifade edilebilir.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Orta Vadeli Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programını orta vadede değerlendirmek amacıyla program değerlendirme anketleri, program çıktı değerlendirme formu ve görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı, devamsızlık ve disiplin durumları da incelenmiştir.

Program Değerlendirme Anketi ve Program Çıktı Değerlendirme Formu Sonuçlarına Göre Programının Etkilik Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrenci, öğretmen ve velilerin program hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile kullanılan program değerlendirme anketlerine ilişkin sonuçlar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Program Değerlendirme Anket Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Program Değerlendirme Anketi	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
Öğrenci	Deney Grubu	75	2.71	.246
	Kontrol Grubu	46	2.58	.280
Öğretmen	Deney Grubu	3	2.84	.052
	Kontrol Grubu	2	2.73	.148
Veli	Deney Grubu	75	2.67	.296
	Kontrol Grubu	46	2.45	.462
Genel Toplam	Deney Grubu	153	2.74	.198
	Kontrol Grubu	94	2.58	.296

Tablo 36’da yer alan program değerlendirme anketlerine ilişkin ortalamalar genel olarak incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrenci, öğretmen ve velilerin kontrol grubuna oranla programı daha olumlu olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır ($\bar{X}=2.74$, $SS=.198$ > $\bar{X}=2.58$, $SS=.296$). Ayrıca program değerlendirme anketi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenci ve velilere oranla programı daha olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}=2.84$, $SS=.052$).

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadede değerlendirmesi sürecinde öğrencilerin programda yer alan kazanımları ne ölçüde elde ettiklerini belirlemek amacıyla sınıf rehberlik programı çıktı değerlendirme formu kullanılmıştır. Sınıf rehberlik programı çıktı değerlendirme formuna ilişkin sonuçlar Tablo 37’te verilmiştir.

Tablo 37

Program Çıktı Değerlendirme Formu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
Deney Grubu	75	2.69	.308
Kontrol Grubu	46	2.42	.296
Toplam	121	2.59	.330

Tablo 37’de program çıktı değerlendirme formu sonuçlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilere ilişkin ortalamaların kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}=2.69$, $SS=.308 > \bar{X}=2.42$, $SS=.296$). Bu bulgular doğrultusunda deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla programda yer alan kazanımları elde etme konusundaki algılarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Program değerlendirme formlarının tamamında deney grubu lehine görülen bu farklılık en fazla program çıktı değerlendirme formunda gerçekleşmiştir. Bu yönden değerlendirildiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin program kazanımlarını elde etme konusunda daha olumlu bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğrenci, Öğretmen ve Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Programın Orta Vadede Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programını orta vadede değerlendirmek amacıyla Öğrenci Odak Grup Görüşme Formu ve Program Değerlendirme Görüşme Formu yardımı ile nitel veriler elde edilmiştir. Bu süreçte teknoloji destekli sınıf rehberlik programının uygulandığı sınıflardan farklı akademik başarı düzeyine sahip 10 öğrenci ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, programı uygulayan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler “Programın Yapısal Olarak Değerlendirilmesi” ve “Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılanma Düzeyi” kapsamında incelenmiştir. Programın yapısal olarak değerlendirilmesi sürecinde eğitim programlarının dört temel ögesi olan “hedefler, içerik, etkinlikler ve değerlendirme” (Demirel, 2013) temaları belirlenmiştir. Programın yapısal olarak değerlendirilmesi sürecine ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Programın Yapısal Olarak Değerlendirilmesine İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Temalar	Kategoriler	f
Hedefler	Kazanımların ihtiyaç temelli olması	8
	Kazanımların gerekliliği	14
	Kazanımların öğrencilerin kişisel gelişimine katkıları	12
	İçeriğin rehberlik hizmetleri farkındalık temeli üzerine geliştirilmesi	7
İçerik	İçerikte yer alan konuların gerekliliği	14
	İçerikte yer alan konuların faydaları	14
	Etkinliklerde teknoloji kullanımı	14
Etkinlikler	Etkinliklere aktif katılım	13
	Etkinliklerden zevk alma	14
	Etkinliklere daha fazla süre ayırma	10
	Değerlendirme süreçlerinde teknoloji kullanımı	12
Değerlendirme	Değerlendirme süreçlerine aktif katılım	12
	Her etkinlikten sonra etkinlik değerlendirme formu doldurmayı sıkıcı bulma	10

Tablo 38’de yer alan programın yapısal olarak değerlendirilmesi içerik analizi sonuçlarına göre genel olarak katılımcıların programı olumlu olarak algıladıkları, programda yer alan kazanımları ve içeriği gerekli olarak gördükleri, etkinliklere ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katıldıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Programın yapısal olarak değerlendirilmesi sürecinde hedefler temasına göre kazanımların öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlayacak şekilde, öğrenci ihtiyaçları temelinde belirlenmesi nedeniyle hedeflerin gerekli olarak algılandığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerden bazıları programın hedefleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö2: *Daha önceki okullarımda öğretmenler yalnızca ders anlatıyordu. Bu programla birlikte ben derslerden başka şeyler öğrenmem gerektiğini de fark ettim.*

Ö5: *Arkadaşlarımdan söylediği gibi birçok yeni şey öğrendik. Mesela ben daha önce birçok durumda hayır diyemiyordum. İstemesem de başkaları kırılmasın diye evet*

diyordum. Artık istemediğim bir durumda kolaylıkla hayır diyebiliyorum. Benim için de arkadaşlarım için de çok faydalı olduğuna inanıyorum.

Ö8: Özellikle kişisel gelişimim açısından önemli katkılar sağladı diye düşünüyorum. Önceden hislerimi ifade etmekte güçlük yaşıyordum. Etkinliklerin yardımı ile şimdi duygularımı daha iyi ifade edebilmeye başladım.

Sınıf öğretmenleri uygulamış oldukları programın hedefleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

SÖ1: Programda yer alan kazanımların öğrenciler için gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler daha önceden yapmış oldukları olumsuz davranışları bu etkinlikler sayesinde yapmadıklarını ya da yapmamaya çalıştıklarını ifade ettiler. Hayır diyebilme, etkili iletişim kurabilme ve daha birçok konuda öğrencilerimin olumlu davranışlar kazandıklarını ifade edebilirim.

SÖ2: Programdaki etkinliklerin öğrencilerimin gelişimine katkı sağladığına inanıyorum. Ayrıca onların birçok gelişimsel ihtiyaçlarını karşıladığını düşünüyorum.

SÖ3: Programın çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca etkinliklerdeki kazanımların da özenle seçilmiş ve öğrenciler açısından oldukça faydalı olduğunu inanıyorum.

Okul rehber öğretmeni/psikolojik danışman programın hedefleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Programın hedeflerinin öğrenciler için uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimin kendilerini daha iyi tanımaları, daha sağlıklı iletişim kurmaları ve kendilerini en iyi şekilde geliştirmeleri açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Programda yer alan kazanımları şu an için hayata geçiremeyen ve beceri haline dönüştüremeyen öğrencilerim de var. Ancak, bu öğrencilerimde de program sayesinde önemli bir farkındalık oluştuğuna inanıyorum.

Programın içerik temasına göre katılımcıların içerikte belirlenen konuları gerekli gördükleri ve faydalı buldukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, içeriğin rehberlik hizmetleri farkındalık temeli üzerine geliştirilmesinin olumlu etkileri olduğu yönünde de görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerden bazıları program içeriği ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö3: Benim için gerekli olan birçok konuyu rehberlik etkinliklerinde öğrendiğimi düşünüyorum.

Ö4: Etkinliklerdeki konular bana çok şey kattı. Özellikle sene başında uygulanan etkinlikler (okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programı) çok

faydalı oldu diye düşünüyorum. Rehberliğin ne olduğunu, rehberlik servisine hangi durumlarda ne zaman gidebileceğimi öğrendim. Ayrıca sınıfta uyguladığımız etkinlikler de çok faydalı oldu.

Ö7: *Geçen sene de rehberlik saatinde etkinlikler yapıyorduk. Ancak, bu seneki konular daha kapasiteli, daha iyi anlatıyor. Ben bu yıl konuları daha iyi anladığımı düşünüyorum.*

Sınıf öğretmenleri uygulamış oldukları programın içeriği ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

SÖ1: *Etkinliklerde işlenen konuların öğrencilerime önemli katkılar sağladığına inanıyorum. Ayrıca konular öğrencilerde önemli merak uyandırdı. Özellikle gelecek hafta hangi konuyu işleyeceğiz diye hemen hemen her hafta sordular.*

SÖ2: *Programda yer alan etkinlik konuları özenle seçilmiş konulardı. Öğrencilerin özellikle ihtiyaç duydukları önemli konular etkinlerde işlendi. Öğrencilerim bu içeriğe olumlu tepkilerde bulundular.*

SÖ3: *Etkinliklerde yer alan konuların öğrenciler açısından oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu açıdan öğrencilerimin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına da önemli katkılar sağladığına inanıyorum. Aslında sınıf rehberlik programı bir farkındalık oluşturdu. Öğrenciler birçok davranışının nedenlerini araştırmaya başladılar. Kendi yaşamları ile ilgili birçok sorunun cevabını bulmaya başladılar.*

Okul rehber öğretmeni/psikolojik danışman programın içeriği ile ilgili ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programını mevcut program ile kıyasladığımda içeriğin çok daha güncel olduğunu ifade edebilirim. Bu açıdan etkinliklerde yer alan konuları öğrencilerim için gerekli olarak görüyorum. Özellikle sınıf rehberlik programı uygulanmadan önce sene başında uyguladığımız okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programının da çok etkili olduğunu düşünüyorum. Bu programın ardından sınıf rehberlik programının uygulanması öğrencilerimin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına önemli katkılar sağladığını düşünüyorum. Özellikle bu program sınıf rehberlik programının daha güçlü olmasına ve etkilerinin artmasına katkı sağladı.

Programın etkinlikler temasına göre katılımcıların tamamı etkinliklerde teknoloji kullanımını olumlu olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun programda yer alan etkinliklere aktif olarak katıldıkları, etkinliklerden zevk aldıkları ve etkinliklerden önemli ölçüde yararlandıkları yönünde bulgular elde

edilmiştir. Bu yönde birçok öğrenci etkinlikler için daha fazla süre ayrılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden bazıları program etkinlikleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö1: *Ben etkinliklere aktif olarak katıldığımı düşünüyorum. Etkinlikler çok güzeldi ve zevkli geçti. Özellikle iletişimle ilgili olan etkinlikler, ben dili, atılgan davranışlar ve meslek seçimi ile ilgili etkinliklerden çok zevk aldım. Hocam aslında hepsi çok güzeldi. Ancak, ilk aklıma gelenler bunlar.*

Ö8: *Ben de etkinliklere zevkle katıldım. Programın başlarında isteksizdim. Hiç katılmak istemiyordum. Sonra programda yer alan videolarla, filmlerle, uygulamalarla birlikte daha çok zevk alarak katılmaya başladım.*

Ö9: *Ben de çok keyif aldım ve etkinliklere katıldım. Etkinliklerde videolar, animasyonlar ve resimler olmasaydı zevk alarak katılmazdım diye düşünüyorum. Özellikle videolar, kısa filmler, animasyonlar ve akıllı tahtada yaptığımız etkinlikler zevk alarak katılmamızı sağladı diye düşünüyorum.*

Sınıf öğretmenleri uygulamış oldukları programın etkinlikleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

SÖ1: *Etkinliklere öğrencilerimin aktif bir şekilde katıldıklarını ifade edebilirim. Öğrenciler etkinlikte yer alan konularda kendi görüşlerini ifade etmek için adeta birbirleri ile yarıştılar. Etkinlikler ile ilgili kendi yaşamlarından örnekler verdiler. Öğrencilerin etkinliklere katılmaktan zevk aldıklarını gözlemledim ve önemli ölçüde etkinliklere katılım olduğunu rahatlıkla ifade edebilirim.*

SÖ2: *Programdaki etkinlikleri uygularken benimle birlikte öğrencilerim de keyif aldılar. Etkinliklerin uygulanması da oldukça zevkiydi. Etkinliklerin videolar, sunular, oyunlar ve görsellerle desteklenmesi çok fazla ilgi çekti. Fakat rehberlik ders saatleri yetersiz kalıyor. Öğrenciler daha fazla paylaşımda bulunmak istiyorlar bu sefer de etkinlikleri kısa tutmak zorunda kalıyoruz. Rehberlik ders saatlerinin arttırılıp, etkinliklerde yer alan konuların 2 ders saati gibi bir sürede işlenmesinin daha etkili olacağına inanıyorum.*

SÖ3: *Görselliğin artması açısından etkinliklerin daha renkli olduğunu ve öğrencilerin ilgisini çektiğini düşünüyorum. Özellikle etkinliklerde teknolojinin aktif kullanımı öğrencilerin ilgisini çekti. Bazı etkinliklerde öğrenciler daha fazla paylaşımda bulunmak istediler fakat süre açısından bu yeterli olmadı. Programda yer alan etkinliklerin daha geniş bir sürede uygulanmasının faydalı olacağını düşünüyorum.*

Okul rehber öğretmeni/psikolojik danışman programın etkinlikleri ile ilgili ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Sınıf öğretmeni arkadaşlarım etkinlikleri uygularken zaman zaman sınıfta etkinliklerin uygulanmasını gözlemleme imkânım oldu. Bazı etkinliklerde etkinlik sürecini birlikte yürüttük. Öğrencilerin daha ilgili olduklarını, etkinlikler uygulanırken daha fazla heyecan duyduklarını, kendi yaşantılarını gözden geçirme noktasında çok daha farklı bir bakış açısı geliştirdiklerini gözlemledim. Etkinliklerde teknoloji kullanımı onların genel hayatlarına daha fazla dokunmaya imkân tanıdı. Dolayısı ile hem ilgiyi arttırdı. Hem de onların görmedikleri farklı bakış açılarını fark etmelerini sağladı. Özellikle interaktif yöntemlerle birlikte yürütülen etkinliklerin öğrencilerin daha fazla ilgisini çektiğini rahatlıkla ifade edebilirim. Ayrıca haftada 1 saatlik etkinlik sürecinin öğrenciler için çoğu zaman yeterli olmağını söyleyebilirim. Öğrenciler etkinliklerin daha geniş bir zaman süreci içerisinde ele alınmasını ifade ettiler. Hatta bir öğrencim etkinlikten sonra “Etkinliğin tadı damağımızda kaldı. Keşke bu derste de etkinliğe devam etseydik” diyerek etkinlikler ile ilgili görüşünü belirtti.

Programın değerlendirme temasına göre etkinlik değerlendirme sürecinde teknoloji kullanımının yararlı olduğu, öğrencilerin değerlendirme süreçlerine aktif katılım gösterdikleri fakat her etkinlikten sonra form doldurmak yerine programın sonunda etkinlik değerlendirme formlarını doldurmanın daha faydalı olacağı yönünde bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerden bazıları programın değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö2: *İlk başlarda değerlendirme formlarını elle dolduruyorduk, bunları dağıtması ve toplaması da zaman alıyordu. Bunun yerine çoğu zaman etkinliğe devam etsek diye düşünüyordum. Daha sonra bu formları... formlar ve ... uygulaması ile (internet ortamında) doldurmak daha yararlı oldu.*

Ö5: *Etkinlik değerlendirme formlarını faydalı olarak görüyorum Ancak, her etkinlikten sonra doldurmak bazen sıkıcı olabiliyor. Bunları daha sonra toplu olarak doldurmak belki daha iyi olabilir.*

Ö10: *Ben de arkadaşlarım gibi değerlendirme formlarının tamamını doldurdum. Ayrıca formların birçoğuna etkinlikle ilgili görüşlerimi de yazdım. Ancak, form doldurmak bazen sıkıcı olabiliyor. Belki de bunları yılsonunda doldurabiliriz.*

Sınıf öğretmenleri programın değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

SÖ1: Öğrencilerim etkinlik değerlendirme formlarının tamamını doldurdular Ancak, her etkinlik sonunda etkinlik değerlendirme formu doldurmaktan programın sonlarına doğru sıkılmaya başladılar.

SÖ2: Etkinlik değerlendirme formunun internet üzerinden doldurulmasını daha faydalı buluyorum. Hem bu sayede etkinlik için daha fazla zaman kalıyor.

SÖ3: Ben de öğrencilerim de formların tamamını doldurduk. Form doldurma sürecinde teknolojinin kullanılmasını faydalı buluyorum. Açıkça söylemem gerekir ki burada öğrendiğim birçok yöntemi derslerimde de kullanmaya başladım. Artık internet üzerinden öğrencilerime bazı değerlendirmeler yapabiliyorum.

Okul rehber öğretmeni/psikolojik danışman programın değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Etkinlik değerlendirme formlarını etkinliklerin daha iyi geliştirilmesi açısından faydalı olarak görüyorum. Ancak, her etkinlikten sonra doldurmak yerine belki her ay internet üzerinden doldurulması daha yararlı olabilir diye düşünüyorum.

Rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi kapsamında üç temel gelişim alanına yönelik hizmetler esas alınarak “kişisel-sosyal rehberlik”, “eğitsel rehberlik” ve “mesleki rehberlik” temaları oluşturulmuştur. Rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 39’da yer almaktadır.

Tablo 39

Rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi içerik analizi sonuçları

Temalar	Kategoriler	f
Kişisel Sosyal Rehberlik	Etkili iletişim becerisi	14
	Gerektiğinde hayır diyebilme	14
	Duygularını tanıma ve ifade etme	10
	Çatışma çözme becerisi	8
	Teknoloji bağımlılığının zararlı etkilerinden korunma	7
	Öfkesini kontrol edebilme	12
	Atılganlık becerisi	9
Eğitsel Rehberlik	Okula uyum	14
	Verimli ders çalışma yöntem ve teknikleri	12

Tablo 39 (Devamı).

	Verimli ders çalışma yöntem ve teknikleri	12
	Akademik hedefler belirleme	8
	Motivasyon	7
	Meslek seçiminde nelerin önemli olduğunu fark etme	14
	Kariyeri ile ilgili hedefler belirleme	9
Mesleki	Kendini tanıma	12
Rehberlik	Meslekleri tanıma	14
	Karar verme becerisi geliştirme	8

Tablo 39’da yer alan rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine ilişkin içerik analizi sonuçlarına göre programın kişisel sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanlarına yönelik birçok konuda öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağladığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Kişisel sosyal rehberlik temasına göre teknoloji destekli sınıf rehberlik programının etkili iletişim, hayır diyebilme, atılganlık, çatışma çözme, öfkesini kontrol etme, teknoloji bağımlılığının zararlı etkilerinden korunma, duygularını tanıma ve ifade etme konularında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerden bazıları kişisel sosyal rehberlik alanındaki ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö4: *Etkinlikler sayesinde atılgan davranışlarda bulunmaya başladım. Mesela derslerde zor parmak kaldırıyordum. Yanlış cevap verirsem sanki bir şey olacakmış gibi geliyordu. Artık kendime güvenmeye başladım ve derslerde rahatlıkla parmak kaldırabiliyorum*

Ö7: *Etkinlikler duygularımı daha iyi tanımamı sağladı. Aynı zamanda duygularım davranışlarımı nasıl etkiliyor bunu fark ettim.*

Ö9: *Özellikle iletişim ile ilgili etkinlikler arkadaşlarımla ve ailemle daha iyi geçinmemi sağladı diye düşünüyorum.*

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik alanındaki ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

SÖ1: *Etkinliklerin öğrencilerimin aile ve arkadaşlık ilişkilerine önemli katkılar sağladığını ifade edebilirim. Bir öğrencim daha önceden başkaları ile iletişim*

kurmakta çekingen davrandığını fakat etkinliklerde işlenen atılgaalık becerileri sayesinde kendini olumlu yönde değıştirmeye başladığını ifade etti. Hatta metro kartında parasının bittiğı bir gün arkadaşından rahatlıkla metro kartı isteyebildiğini, daha önce olsa arkadaşından istemek yerine eve kadar yürümeyi tercih edeceğini ifade etti. Uygulanan programın öğrencilerimin aile içi iletişimlerinde arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinde önemli katkıları olduğunu düşünüyorum.

SÖ2: *Öğrencilerim etkinlikler sayesinde kendilerini tanıma ve keşfetme imkânı buldular. Bunu da sınıf ortamında paylaşmak istediler. Etkinlikler öğrencilerimin kişisel gelişimleri açısından bir farkındalık oluşturdu. Programdaki bazı konular ailesiyle, bazı konular arkadaşları ile bazı konular ise öğretmenleri ile iletişimlerini arttırdı. Bununla birlikte sosyal ilişkilerde kendilerini başkalarının yerine koyarak daha geniş bir pencereden bakmalarını ve sağlıklı iletişim becerileri geliştirmelerini sağladı.*

SÖ3: *Program öğrencilerimin özellikle etkili iletişim kurma konusunda farkındalık kazanmalarını sağladı. Özellikle ben dilini kullanma ve empati kurma konularında gayret gösterdiklerini ders dışı zamanlarda da gözlemleme imkanım oldu. Bu konuda arkadaşları ile iletişimde yaşadıkları sorunların azaldığını rahatlıkla ifade edebilirim. Programdaki etkinliklerin öğrencilerimin arkadaşları ile iletişimde yaşanan sorunların çözümüne ve kendilerini ifade etme becerilerinin gelişimine katkısı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimin bu kazanımları arkadaşlık ilişkilerine yansıdığı gibi ailesi ve okul çalışanları ile kurdukları ilişkiye de yansıdığını düşünüyorum. Diğer öğretmenlerden aldığım geri bildirimler de öğrencilerimin diğer öğretmenlerle de olumlu iletişim kurabildiklerini destekler nitelikteydi.*

Rehber öğretmen/psikolojik danışman öğrencilerin kişisel sosyal rehberlik alanındaki ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Öğrencilerimin kendilerini tanıma ve doğru davranış geliştirme ile ilgili birçok ihtiyacının sınıf rehberlik programı ile karşılandığını düşünüyorum. Artık daha etkili ve çabuk çatışma çözebildiklerini fark ettim. Duygu yönetimi, hayır diyebilme becerisi kazanma gibi birçok konuda öğrencilerimin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağladığını ifade edebilirim. Aynı zamanda akran baskısı, akran zorbalığı gibi durumlarda daha olumlu baş etme yöntemleri geliştirdiklerini ve daha sağlıklı tepkiler vermeye başladıklarını fark ettim. Arkadaşları ve ailesi ile ilgili herhangi bir sorun yaşadıklarında önce kendileri çözmeye çalıştılar. Hatta kendi geliştirdikleri çözüm yollarının doğru olup olmadığını, başarılı sonuçlar alıp alamayacaklarını teyit etmek

için de rehberlik servine görüşmeye geldikleri de oldu. Özellikle uygulanan programın öğrencilerimin çatışma çözme ve problem çözme becerilerin artmasına katkı sağladığını ifade edebilirim.

Eğitsel rehberlik temasına göre teknoloji destekli sınıf rehberlik programının okula uyum (oryantasyon), verimli ders çalışma yöntem ve teknikleri, hedef belirleme ve motivasyon konularında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerden bazıları eğitsel rehberlik alanındaki ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö1: *Ben bu okula ısınamayacağımı düşünüyordum. Sınıfta uygulanan etkinlikler okula daha hızlı uyum sağlamama yardımcı oldu. Özellikle etkinliklerde oluşturulan gruplarda daha önce hiç konuşmadığımız arkadaşlarımızla aynı grupta birlikte çalışmaya başladık. Bir de baktım ki tenefüste de o arkadaşlarımla birlikte bahçede dolaşıyoruz. Ayrıca etkinliklerdeki konular başarıyı da arttırdı. Özellikle etkin dinleme, not tutma ve derlere dikkatini odaklandırma konuları başarımın artmasına katkı sağladı.*

Ö3: *Etkinliklerde çok çalışmanın değil verimli çalışmanın önemli olduğunu öğrendim. Özellikle etkinlikteki formların ve anlatılan konuların bana oldukça fayda sağladığını söyleyebilirim.*

Ö6: *Sınıf rehberlik programında yer alan legolarla yaptığımız ilk etkinlik benim okula çabuk alışmama katkı sağladı. Ben aslında çok ders çalışan bir öğrenci değilim. Bu etkinliklerde ders çalışmanın çok çalışmak olmadığını fakat etkili çalışmak olduğunu kavradım.*

Ö7: *Programdaki etkinlikler sayesinde hedefler belirledim ve kendime bir çalışma programı hazırladım. Elimden geldiği kadar da bu programa uymaya çalıştım. Bu durum derslerimi olumlu etkiledi.*

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin eğitsel rehberlik alanındaki ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

SÖ1: *Özellikle verimli ders çalışma ile etkinlikler öğrencilerde önemli kazanımlar sağladı. Hangi derse nasıl çalışmaları gerektiği konusunda farkındalık oluşturdu. Özet çıkarma, not alma, etkin dinleme ve derslere dikkatini yoğunlaştırabilme becerileri kazanma noktasında da olumlu katkılar sağladı. Özellikle öğrencilerimin akademik konulara ilişkin öz güven kazanmaları, yapabileceklerine inanmaları ve akademik hedefler belirlemeleri konusunda katkısının olduğunu ifade edebilirim.*

SÖ2: *Verimli ders çalışma, hedef belirleme, zaman yönetimi, etkin dinleme, derse dikkatini yoğunlaştırabilme vb birçok konuda öğrencilerime olumlu yönde katkılar sağladığına inanıyorum. En azından kendi dersim için bunu rahatlıkla ifade edebilirim. Çünkü bu etkinliklerden sonra birçok öğrencimin derse daha fazla odaklandığını gözlemledim.*

SÖ3: *Verimli ders çalışma yöntem ve teknikleri, etkin dinleme, not alma gibi tekniklerin öğretildiği etkinliklerin de öğrencilerin başarılarına olumlu katkıları olduğuna inanıyorum.*

Rehber öğretmen/psikolojik danışman öğrencilerin eğitsel rehberlik alanındaki ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Öğrencilerimin verimli ders çalışma ve geleceğe yönelik hedef belirleme noktasında daha istekli olduklarını gözlemledim. Bu durum bireysel görüşmelerime de yansdı. Uygulanan programın bu konuda bir farkındalık oluşturduğunu ifade edebilirim. Ayrıca programdaki etkileşime dayalı etkinliklerin öğrencilerimin okula uyumunu kolaylaştırdığını düşünüyorum. Okula uyum konusunda mevcut programın uygulandığı (kontrol grubundaki) öğrenciler ile kıyasladığım zaman teknoloji destekli programın uygulandığı grupta ciddi anlamda farklılıklar olduğunu ifade edebilirim.

Mesleki rehberlik temasına göre teknoloji destekli sınıf rehberlik programının meslek seçiminde nelerin önemli olduğunu fark etme, kariyeri ile ilgili hedefler belirleme, kendini tanıma, meslekleri tanıma ve karar verme becerisi geliştirme konularında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağladığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerden bazıları mesleki rehberlik alanındaki ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ö1: *Etkinlikler sayesinde meslek seçiminde kendimi tanımanın ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Ayrıca etkinlikler meslek seçiminde yeni hedefler belirlememe yardımcı oldu.*

Ö7: *Etkinlikler sayesinde mesleklerin özelliklerini nasıl tanıyabileceğimi öğrendim. Ayrıca nelere yeteneğimin olduğunu keşfetmeye yönelik merak uyandırdı. Ben neleri iyi yapabiliyorum diye kendime sormaya başladım. Özellikle SWOT analizi bu konuda çok yardımcı oldu. Daha sonra da meslekleri araştırmaya başladım. Bu açıdan çok faydalı olduğunu düşünüyorum.*

Ö8: *Etkinlikler sayesinde herhangi bir mesleğin bana uygun olup olmadığını değerlendirmeye başladım. Bazı mesleklerin çok istesem de bana uygun olmadığını*

fark ettim. Mesela hemşirelik çok istiyordum Ancak, mesleği tanıdıkça şu an yapamam diye düşünmeye başladım.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin mesleki rehberlik alanındaki ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

SÖ1: *Özellikle meslek seçiminde hedef belirleme üzerine yapmış olduğumuz etkinliğin öğrencilerde önemli bir farkındalık oluşturduğuna inanıyorum. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerileri açısından kendilerini tanımalarının önemini fark ettiklerini gözlemledim.*

SÖ2: *Program meslek tercihlerinde öğrencilere farklı bakış açıları sundu. Kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçeceği meslekte daha başarılı ve mutlu olabilecekleri yönünde bir farkındalık oluşturdu. Ayrıca kendi özellikleri ile mesleklerin özellikleri arasında bağ kurması noktasında da önemli katkılar sağladı.*

SÖ3: *Öğrencilerimin mesleki gelişimlerine önemli katkıları olduğuna inanıyorum. Her şeyden önce meslek seçiminde kendini tanımanın önemini öğrendiler. Kendilerini tanımaları konusunda kör noktalarının (kendilerine ilişkin bilmedikleri özelliklerinin) neler olduğunu sorgulamaya başladılar. Hatta bu konuda çevreleri ile etkileşime geçtiler. Birbirlerine ve ailelerine sormaya başladılar. Kendilerini objektif bir şekilde değerlendirerek, geliştirmesi gereken özelliklerinin neler olduğunu sorgulamaya başladılar. Bu da önemli bir farkındalık oluşturdu diye düşünüyorum. Bu konudaki etkinliklerin kesinlikle çok faydalı olduğuna inanıyorum.*

Rehber öğretmen/psikolojik danışman öğrencilerin mesleki rehberlik alanındaki ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Program sayesinde öğrencilerimde kariyer gelişimleri açısından önemli farkındalıkların oluştuğunu düşünüyorum. Özellikle programın öğrencilerimin geleceğe yönelik hedefler belirlenmesi ve gelecek planlama ile ilgili ihtiyaçlarının karşılanmasına önemli katkılar sağladığını düşünüyorum. Geleceğe yönelik hedeflerinin gerçekçi, net, belirgin, ölçülebilir ve ulaşılabilir olması konusunda önemli bir farkındalık oluştu. Sınıf rehberlik programının uygulandığı sınıflarda geleceğe yönelik hedeflerini belirlemiş, mesleki planlamalarını yapmış öğrencilerin de bulunduğunu gözlemledim. Ayrıca kendilerini tanımanın önemini fark etmeleri, meslekleri tanımaya yönelik meraklarının artması ve geleceğe yönelik hedefler belirleme açısından daha farklı bir bakış açısı geliştirdiklerine inanıyorum.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Devamsızlık ve Disiplin Durumlarına Etkilerine İlişkin Bulgular

DeneySEL süreç sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarında farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla öğrencilerin dönem sonu ağırlıklı not ortalamaları incelenmiştir. Öğrencilerin ağırlıklı not ortalamalarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	75	67.97	10.21	119	.748	.456
Kontrol	46	66.45	11.67			

Tablo 40 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen ($67.97 > 66.45$), deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$).

DeneySEL süreç sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin devamsızlık durumlarında farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla öğrencilerin dönem sonu özürsüz devamsızlıkları incelenmiştir. Öğrencilerin toplam devamsızlıklarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen analize ilişkin sonuçlar Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Devamsızlık Toplamlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	75	61.23	4593	1708	.924
Kontrol	46	60.62	2789		

Tablo 41 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olmasına rağmen ($4593 > 2789$), deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin devamsızlık

durumlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ($U = 1708$, $p > .05$).

DeneySEL süreç sonrasında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin disiplin durumlarında farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci dönem disiplin kurulu tutanakları incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ilişkin disiplin kurulu tutanaklarından elde edilen bilgiler Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Disiplin Durumlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Disiplin Olayı Sayısı	Disipline Sevk Edilen Öğrenci Sayısı	Disiplin Cezası Alan Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	75	1	1	1
Kontrol Grubu	46	2	3	3
Toplam	121	3	4	4

Tablo 42’ye göre kontrol grubu öğrencilerinin 2 farklı disiplin olayına karıştıkları ve bu olaylardan dolayı 3 öğrencinin ceza aldığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ise sadece bir disiplin olayına karıştıkları ve bu olaydan dolayı bir öğrencinin ceza aldığı görülmektedir. Diğer bir anlatımla deney grubunda yer alan öğrenciler sayı olarak kontrol grubunda yer alan öğrencilerden daha fazla olmalarına rağmen daha az disiplin olayına karıştıkları ve daha az disiplin cezası aldıkları ifade edilebilir.

BÖLÜM V

Tartışma

Bu bölümde, elde edilen bulgular literatürde yer alan araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesine İlişkin Tartışma

İhtiyaç değerlendirmesi yaygın olarak mevcut durum ile istenilen arasındaki uyumsuzluğu tespit etmenin bir yolu (Gysbers & Henderson, 2012) ve henüz karşılanamayan hedeflerin belirlenmesi süreci (Wysong, 1983) olarak tanımlanır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin kariyeri ile ilgili geleceğe yönelik hedefler belirleme, verimli ders çalışma yöntemlerini öğrenme, güvenli internet kullanımı, etkili iletişim becerileri, ilgi, yetenek ve değerleri açısından kendini tanıma, meslekleri ve mesleklerin gerektirdiği temel nitelikleri tanıma, derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme, bağımlılıktan korunabilme, ergenlik döneminin gelişim özellikleri ile üniversite sınavları ve üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olma konularında yoğun olarak rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşların algıları farklılık göstermektedir. Öğrenciler mesleki rehberlik alanında, veliler eğitsel rehberlik alanında, öğretmenler kişisel-sosyal rehberlik ve mesleki rehberlik alanlarında, diğer paydaşlar ise kişisel-sosyal rehberlik alanındaki ihtiyaçları yoğun olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin mesleki rehberlik hizmetlerine yoğun olarak ihtiyaç duymaları mesleki seçim sürecinde olmaları ve mesleklerin gerektirdiği nitelikler ile kendi kişisel özellikleri arasındaki uzlaşmaya olan gereksinimleri ile açıklanabilir (Kesici, 2007a). Super'a (1975) göre mesleki keşif aşamasında olan ergenlerden mesleki seçimlerini formüle etmeleri beklenir. Öğrenciler hem kariyer kararı vermeleri hem de bu aşamadan kaynaklanan stres ile baş etmeleri noktasında rehberlik hizmetlerine yoğun olarak ihtiyaç duymaktadır (Crişan, & diğ., 2015). Öğrenci ve velilerin kişisel-sosyal rehberlik ihtiyaçlarını eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarına oranla daha az olarak ifade etmelerinin nedeni ise kendileri ile ilgili özel konularda ihtiyaç belirtme konusunda zorluk yaşamaları ile ilişkilendirilebilir (Çetinkaya Yıldız, & diğ., 2018).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları cinsiyet özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Verimli ders çalışma, zaman yönetimi, sınav kaygısı, problem çözme, karar verme, yeteneklerini tanıma, mesleki değerlerini öğrenme, meslekleri tanıma, üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olma, geleceğe yönelik hedefler belirleme, teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunabilme, haklarını uygun yollarla savunabilme ve akran baskısı ile baş edebilme konularında kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme ihtiyacı ise erkek öğrenciler tarafından daha fazla hissedilmektedir. Cinsiyet fiziksel ve fizyolojik yönlerinin yanı sıra sosyal ve psikolojik yönleri ile de kız ve erkek öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine olan ihtiyaçlarını farklılaştırmaktadır (Duffey & Haberstroh, 2014; Strang, 1941). Yapılan diğer araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Aydemir, 2014; Bishop, & diğ., 1998; Gordon, 2000; Nyutu, 2007; Valentina & Singh, 2014). Ayrıca, araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu durum kız öğrencilerde geçmişe oranla cinsiyet rol farklılaşmasının olumsuz etkilerinin azalmasının bir sonucu olarak da görülebilir. Kız öğrencilerin daha fazla rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaları cinsiyet rol farklılaşmasının azalması ile birlikte daha karmaşık kararlar almalarını gerekli kıldığı için öğrencilerin kariyerleri ile ilgili endişe duymaları, eğitimi ile ilgili başarısız olma korkuları, akademik olarak daha iyi notlar alma konusunda daha fazla baskı hissetmeleri ile açıklanabilir (Bishop, & diğ., 1998).

Rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşması öğrencilerin içerisinde bulunduğu toplumun sosyo-kültürel yapısının ya da farklı ihtiyaçlarının bir yansıması olarak da değerlendirilebilir (Çetinkaya Yıldız, & diğ., 2018). Bununla birlikte kızların yardım isteme ve yardım almaya ilişkin olumlu tutumları erkeklerden daha fazladır (Türküm & diğ., 2004). Bu açıdan değerlendirildiğinde kız öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının erkek öğrencilerden daha fazla olması ile kızların yardım isteme ve yardım almaya yönelik olumlu tutumları arasında bir ilişkinin bulunduğu ifade edilebilir. Ayrıca, literatürde ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin öz yeterlik algılarının erkek öğrencilerden farklılaştığına ilişkin birçok çalışma yer almaktadır (Çetinkaya Yıldız, & diğ., 2018). Toplumsal ve kültürel nedenlerden dolayı kız öğrenciler başarı ihtiyacını daha fazla hissetmekte (Çelikkaleli, & diğ., 2005), hatta bir çok alanda erkeklerden daha başarılı olmalarına

rağmen kendilerini erkekler kadar başarılı algılamamaktadırlar (Çetinkaya Yıldız, & diğ., 2018). Bu nedenle özellikle eğitsel başarı ve üniversite sınavına hazırlık konularında erkeklere oranla rehberlik hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Akat, 2020). Genel olarak değerlendirildiğinde toplumsal ve kültürel nedenlerden dolayı kız öğrencilerin başarı ihtiyacını yoğun olarak hissetmeleri ile rehberlik hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duymaları arasında bir ilişkinin bulunduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaçlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak üst sınıflardaki öğrenciler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri açısından daha fazla beklenti içerisindeyler (Wagner, 1998). Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe verimli ders çalışma yöntemleri, üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olma, kariyeri ile ilgili hedefler belirleyebilme ile birlikte üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olma ve sınav kaygısı ile başa çıkabilme konularında rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları da artmaktadır. Araştırmanın bu bulguları literatür ile örtüşmektedir. Çetinkaya Yıldız vd. (2018) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Sculli (2011), ABD’de yapmış olduğu çalışmasında sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kişisel sosyal konulardan daha çok akademik ve mesleki gelişim konularında rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe kariyer kararlarına yönelik kaygıları ve üniversite sınavlarına yönelik stres düzeyleri de artmaktadır. Cheek vd. (2002) öğrencilerde sınav başarısına yönelik baskı ve talepler arttıkça daha fazla kaygı yaşadıklarını ve okul danışmanlarının öğrencilerde oluşan bu kaygıyı azaltmaya yardımcı olacak müdahaleler uygulama ihtiyacının da arttığını ifade etmektedir. Öğrenciler sınıf düzeyleri yükseldikçe geleceğe yönelik mesleki kararlar alma sürecinde yaşadıkları kaygıların artması nedeniyle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yoğun olarak ihtiyaç duymaktadırlar. Kesici vd. (2008) öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması ile mesleki karar verme sürecinde yaşanan kaygıların azalması arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde mesleki karar verme sürecinde yaşanan kaygılar ile (Crişan, & diğ., 2015) üst sınıflardaki öğrencilerin akademik ve kariyer konularında

daha fazla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duymaları (Couture, 2002) arasında bir ilişkinin bulunduğu ifade edilebilir.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkili olmuştur. Araştırmadan elde edilen nitel veriler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca, literatür de araştırmadan elde edilen bu sonucu desteklemektedir (Akos, & diğ., 2007; Campbell & Dahir, 1997; Gysbers & Henderson, 2012; MacDonald & Sink 1999).

Akos vd. (2007), sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Ayrıca, yapılan bazı araştırmalar öğrencilerin kişisel sosyal, eğitsel ve mesleki gelişim alanlarına yönelik ihtiyaçlarının karşılanmasında sınıf rehberlik programlarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin kişisel sosyal (Brigman & Campbell; 2003; Büyükişik & Nazlı, 2011; Hays, 2002; Özbay, 2017; Poynton, & diğ., 2006; Sezgin, 2018), eğitsel (Ayköse, 2019; Brigman & Campbell; 2003; Cunningham, 1997; Gerler & Anderson, 1986; Hays, 2002; Villares, & diğ., 2012) ve mesleki (Brigman & Campbell; 2003; Hays, 2002) gelişim alanlarına yönelik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırma bulguları ile literatürün uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının etkili olması ile öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları temel alınarak tasarlanması arasında bir ilişkinin bulunduğu düşünülebilir. Chireshe (2012), okul rehberlik hizmetlerinin etkili olabilmesi için öğrencilerin ihtiyaçlarından hareketle programların tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmaları rehberlik programlarının tasarlanmasında büyük önem taşır (Erkan, 2017; Güven, 2019; Gysbers & Henderson, 2012; Kaya & Divitçi, 2002; Lapan, 2001; Nazlı, 2016). Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen kapsamlı çalışmaların programın etkili olmasına katkı sağladığı ifade

edilebilir. Ayrıca, araştırmanın nitel bulguları da bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Programın yapısal olarak değerlendirilmesi içerik analizi sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenlerin programda yer alan kazanımları ve içeriği gerekli olarak gördükleri yönünde bulgular elde edilmiştir.

Deney grubunda uygulanan sınıf rehberlik programının etkili olması ile programın teknoloji destekli olarak tasarlanması arasında bir ilişkinin bulunduğu düşünülebilir. Eğitimde teknoloji kullanımı günümüzde kaçınılmaz bir gereklilik olarak görülmektedir (Keser & Semerci, 2019). Ayrıca Hayden vd. (2008) sınıf rehberlik programlarının uygulanması sürecinde teknoloji kullanımının büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte literatürde rehberlik hizmetlerinin teknoloji destekli olarak sunulmasının etkili olduğu yönünde araştırmalar da yer almaktadır (Bastemur & Bastemur 2015; Beidoğlu, vd. 2015; Carey & Dimmitt, 2004; Doğan, 2011; Eichenholtz, 2001; Savaş & Hamamcı, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğinde etkinliklerin uygulanması sürecinde teknolojinin aktif olarak kullanılmasının programın etkili olmasına katkı sağladığı ifade edilebilir. Araştırmanın nitel bulguları da bu ilişkiyi destekler niteliktedir. Programın yapısal olarak değerlendirilmesi içerik analizi sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenlerin tamamı etkinliklerde teknoloji kullanımını olumlu olarak değerlendirmiştir.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı uygulanmadan önce öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların da programın etkisini arttırdığı düşünülebilir. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve yeterli düzeyde rehberlik anlayışına sahip olmaları hizmetlerin etkisini arttıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Eyo, & diğ., 2010; Karataş & Baltacı, 2013; Meşeci, & diğ., 2006; Nyan, 2011; Turan, 2009; Yüksel Şahin, 2008). Öğrencilere okul danışmanının rolünün tanıtılması ve rehberlik hizmetlerine yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması rehberlik programlarının başarısını arttıran önemli bir unsur olarak görülmektedir (Gysbers & Henderson, 2012). Ayrıca, öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalar ile sunulan hizmetlerin etkililiği arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu ifade edilmektedir (Gallant & Zhao, 2011; Hyun, & diğ., 2007; Lasode, & diğ., 2017). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmaların programın etkili olmasına katkı sağladığı ifade edilebilir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular da bu ilişkiyi desteklemektedir.

Programın yapısal olarak değerlendirilmesi içerik analizi sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenler içeriğin rehberlik hizmetleri farkındalık temeli üzerine geliştirilmesinin olumlu etkileri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak hem literatür hem de araştırmanın nitel bulguları öğrencilerin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar ile teknoloji destekli sınıf rehberlik programının etkili olması arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olmakla birlikte alt boyutlar açısından farklılıklar bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin kişisel-sosyal ve eğitsel rehberlik ihtiyaçları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakla birlikte mesleki rehberlik ihtiyaçları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında kontrol grubunda yer alan mevcut programdan anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bu durumun nedenlerinden biri olarak yalnızca bir dönem boyunca uygulanan programın öğrencilerin tüm gelişim alanlarına ilişkin rehberlik ihtiyaçlarını karşılama noktasında yeterli olmaması ifade edilebilir. Ayrıca, sınıf rehberlik programları gelişimsel rehberlik programlarının en önemli müdahalesi olarak okul rehberlik programlarının merkezinde yer almakla birlikte (Nazlı, 2004), gelişimsel rehberlik programlarının farklı müdahale programları da bulunmaktadır (Gysbers & Henderson, 2012). Bu süreçte sınıf rehberlik programlarının farklı programlarla desteklenmesi önerilmektedir (Ayköse, 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin mesleki rehberlik alanındaki ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik kariyer gelişimini destekleyici grup rehberliği programları ve psikoeğitim programları düzenlenmesinin fayda sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca, bu yönde öğrenci velilerine yönelik çalışmaların planlanması ve imkânlar ölçüsünde bireysel çalışmalara yer verilmesinin öğrencilerin mesleki rehberlik alanındaki ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Kısa Vadeli Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının kısa vadeli değerlendirme süreçlerine göre programın öğretmen ve öğrenciler tarafından başarılı olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin etkinlikleri beğendikleri, faydalı buldukları ve benzer etkinliklerde çalışmak istedikleri ve etkinliklerde yer alan kazanımlara önemli oranda ulaştıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Programın yapısal olarak değerlendirilmesi içerik analizi sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun programda yer alan etkinliklere aktif olarak katıldıkları, etkinliklerden zevk aldıkları ve etkinliklerden önemli ölçüde yararlandıkları yönünde bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, birçok öğrenci etkinlikler için daha fazla süre ayrılması gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf rehberlik programları üzerine gerçekleştirilen bazı araştırmalarda da etkinlikler için daha fazla zaman ayrılması gerektiği vurgulamaktadır (Ayköse, 2019; Bardakçı, 2011; Berber, 2010; Derebaşı, 2011; Yazgünoğlu, 2012).

Bununla birlikte programın yapısal olarak değerlendirilmesi içerik analizi sonuçlarına göre öğrencilerin etkinlik değerlendirme süreçlerine aktif katılım gösterdikleri, fakat her etkinlikten sonra form doldurmak yerine programın sonunda etkinlik değerlendirme formlarını doldurmanın daha faydalı olacağı yönünde bulgular elde edilmiştir. Erkan (2017), etkinliklerin uygulanmasından sonra etkinliklerle ilgili geri bildirim almanın gerek program değerlendirmesi, gerekse etkinliklerin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sürecinde öğrenci ve öğretmenler her etkinlikten sonra etkinlik değerlendirme formlarını doldurmuşlardır. Ancak, programın yapısal olarak değerlendirilmesi içerik analizi sonuçlarına göre öğrencilerin büyük oranla her etkinlikten sonra etkinlik değerlendirme formu doldurmayı sıkıcı bulduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde her etkinlikten sonra etkinlik değerlendirme formu doldurulmasının yerine her dönem sonunda etkinlik değerlendirme formlarının doldurulmasının faydalı olacağı ifade edilebilir.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Orta Vadeli Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirme süreçlerine göre deney grubunda yer alan öğrenci, öğretmen ve velilerin kontrol grubuna oranla programı daha olumlu olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenler teknoloji destekli sınıf rehberlik programını öğrenci ve velilere oranla daha başarılı olarak değerlendirmektedirler. Öğrenci ve velilerle birlikte programı uygulayan öğretmenlerin de programı benimsemesi ve programı büyük oranda olumlu olarak algılamaları programın etkililiğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Programın uygulanmasında öğretmenlerin programa ilişkin bilgi, beceri ve tutumları büyük önem taşımaktadır (Baş, 2016; Çeliker Ercan, 2019; Durmuş, 2012). Bu açıdan sınıf rehberlik programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeyde rehberlik anlayışına sahip olması ve rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri hizmetlerin başarısında önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir (Demir & Can, 2015; Gibson & Mitchell, 2008; Kepçeoğlu, 2004).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla programda yer alan kazanımları elde etme konusundaki algılarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun öğrencilerin programda yer alan kazanımları ihtiyaç olarak görmeleri ve etkinliklere aktif katılmaları ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Sınıf rehberlik programları ile öğrencilerin çeşitli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları amaçlanır (Erkan, 2017). Programda yer alan kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarından hareketle düzenlenmesi rehberlik hizmetlerinden alınan verimi artırıcı bir unsur olarak değerlendirilir (Chireshe, 2012). Bu nedenle deney grubunda yer alan öğrencilerin program kazanımlarını elde etme konusunda algılarının yüksek olması ile programın ihtiyaç temelli olarak tasarlanması arasında bir ilişkinin bulunduğu düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilerin programa aktif katılmaları da programda yer alan kazanımları elde etme konusundaki algılarının yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Bloom'a (1995) göre öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılmaları kazanımların elde edilmesi açısından önemli bir unsurdur. Sınıf rehberlik programlarına aktif katılım elde edilen kazanımların daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlar (Nazlı, 2006). Öğrencilerin programda yer alan kazanımları elde etme konusundaki algılarının yüksek olması programın olumlu olarak değerlendirildiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Programının orta vadeli değerlendirme sürecinde rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine ilişkin içerik analizi sonuçlarına göre programın kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanlarına yönelik birçok konuda öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Kişisel-sosyal rehberlik temasına göre etkili iletişim, hayır diyebilme, atılganlık, çatışma çözme, öfkesini kontrol etme, teknoloji bağımlılığının zararlı etkilerinden korunma, duygularını tanıma ve ifade etme; eğitsel rehberlik temasına göre okula uyum (oryantasyon), verimli ders çalışma yöntem ve teknikleri, hedef belirleme ve motivasyon; mesleki rehberlik temasına göre meslek seçiminde nelerin önemli olduğunu fark etme, kariyeri ile ilgili hedefler belirleme, kendini tanıma, meslekleri tanıma ve karar verme becerisi geliştirme konularında programın olumlu katkılar sağladığı bildirilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrenci ve öğretmenlerin uygulanan programı başarılı olarak gördükleri ifade edilebilir.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirme sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler öğrenciden, okuldan ya da aileden kaynaklı olabilir (Özer & Anıl, 2011; Sarier, 2016). Bununla birlikte sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkileri vardır (Zyromski, 2007). Literatürde sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin birçok çalışma vardır (Brigman & Campbell, 2003; Gerler & Anderson, 1986; Villares, & diğ., 2012). Araştırmanın nitel bulguları da uygulanan sınıf rehberlik programının öğrencilerin akademik başarıların artmasına katkı sağladığı yönündedir. Öğrenci ve öğretmenler uygulanan programın akademik başarının artmasına katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak, sınıf rehberlik programları öğrencilerin akademik başarılarını desteklemekle birlikte başarının artmasında tek başına etkili olmayacağı da ifade edilmektedir (Ayköse, 2019). Bununla birlikte literatürde sınıf rehberlik programlarının tek başına akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Ayköse, 2019; Poynton, & diğ., 2006; Wirth, 2012). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak amacıyla sınıf rehberlik programlarının kapsamlı rehberlik ve danışma programlarının grup temelli ve bireysel diğer müdahalelerle desteklenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Literatürde okul rehberlik ve danışma programlarının etkili kullanıldığında öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal-duygusal gelişimleri ile akademik gelişimlerine pozitif yönde katkı sağladığına ilişkin çok sayıda araştırma mevcuttur (Lapan, & diğ., 1997; Lapan, & diğ., 2001; Sink ve Stroh, 2003; Whiston, & diğ., 2011). Sonuç olarak sınıf rehberlik programlarının grup rehberliği programları, psikoeğitim programları ve bireysel çalışmalar gibi farklı uygulamalarla desteklenmesinin öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirmesi sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin devamsızlık durumlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Devamsızlık ve okul terki son yıllarda eğitim kurumlarındaki en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztekin, 2013). Özellikle birçok açıdan dezavantajlı olarak görülen mesleki ve teknik Anadolu liselerinde devamsızlık (Atik, 2017) ve okul terki (Taş, & diğ., 2013) önemli bir sorun teşkil etmektedir. Ayrıca, devamsızlığı etkileyen pek çok nedenin bulunduğu bilinmektedir (Pehlivan, 2006; Şanlı, & diğ., 2015). Eğitim faaliyetlerinin niteliği, programların yetersizliği, öğretmen öğrenci ilişkileri ve akran gruplarının etkileri devamsızlık nedeni olabileceği gibi (Reid, 2003), öğrenci, aile ve çevreden kaynaklanan durumlar da devamsızlığın nedeni olabilir (Öztekin, 2013). Bu açıdan değerlendirildiğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri devamsızlığı önlemede tek başına yeterli olmamakla birlikte özellikle akademik becerilerin artırılmasına yönelik programlarla devamsızlığın önlenmesine katkı sağlayabilir (Taylı, 2008). Ayrıca, bu çalışmada teknoloji destekli sınıf rehberlik programı içerisinde yer alan okula uyum etkinlikleri ve öncesinde uygulanan okul rehberlik hizmetleri farkındalık kazandırma eğitim programının öğrencilerin okula uyum sağlamalarına katkısı olduğu yönünde katılımcılar görüş bildirmişlerdir. Rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi içerik analizi eğitsel rehberlik temasına göre öğrenci ve öğretmenlerin tamamı uygulanan programın okula uyum sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sınıf rehberlik programının devamsızlığı önleme konusunda daha etkili olabilmesi için özellikle eğitsel rehberlik kazanımları ile ilgili etkinlikleri destekleyecek grup rehberliği, psikoeğitim programları, bireysel müdahaleler ve akran destekli programların uygulanmasının etkili olabileceği değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirmesi sürecinde deney grubunda yer alan öğrencilerin daha az disiplin olayına karıştıkları ve daha az disiplin cezası aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları da öğrencilerin olumlu yönde davranış geliştirmelerinde programın etkili olduğunu destekler niteliktedir. Özellikle rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi içerik analizi kişisel sosyal rehberlik temasına göre öğrenciler etkili iletişim, hayır diyebilme, duygularını tanıma ve ifade etme, atılganlık, çatışma çözme ve öfkesini kontrol etme konularında olumlu görüş bildirmişlerdir. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının gelişimsel önleyici bir yaklaşım esas alınarak tasarlanmasının olumsuz davranışların önlenmesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Okullarda öğrenciler bazı önleyici temel müdahalelere ihtiyaç duymaktadırlar (Gysbers ve Henderson, 2012). Birincil önlemeye ilişkin müdahalelerin büyük ölçüde okul programlarına dayanması gerektiği ifade edilmektedir (Abdi & Sharyati, 2019). ASCA (2019), eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma programlarının başarısızlık, devamsızlık ve disiplin sorunları gibi olumsuz durumları önlemeye yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Gelişimsel önleyici rehberlik programları öğrencilere çeşitli bilgi, beceri ve yeterlikler kazandırarak, gelişimlerinin desteklenmesini ve olası problemlerin önlenmesini amaçlamaktadır (Kutsal, 2018; Nazlı, 2016;). Bu programların merkezinde yer alan sınıf rehberlik programları öğrencilerde olumsuz davranışların önlenmesi sürecinde etkilidir. Ancak, sınıf rehberlik programlarının diğer programlarla önemli ölçüde desteklenmesi gerekir. Sınıf rehberlik programları birincil önleme (temel önleme) düzeyinde etki sağlamaktadır. Olumsuz davranışların önlenmesi açısından ikincil ve üçüncül düzeyde önlemeye yönelik programların uygulanmasına ihtiyaç bulunmaktadır (Kutsal, 2018). Sonuç olarak öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir role sahip olan sınıf rehberlik programları (Akos, & diğ., 2007) olumsuz davranışların önlenmesi noktasında önemli bir temel oluşturur. Sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda diğer programlarla desteklenmesi, etkisini arttıran bir unsur olarak değerlendirilebilir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları belirlenmiş ve teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

1. Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencileri kariyeri ile ilgili geleceğe yönelik hedefler belirleme, verimli ders çalışma yöntemlerini öğrenme, güvenli internet kullanımı, etkili iletişim becerileri, ilgi, yetenek ve değerleri açısından kendini tanıma, meslekleri ve mesleklerin gerektirdiği temel nitelikleri tanıma, derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme, bağımlılıktan korunabilme, ergenlik döneminin gelişim özellikleri ile üniversite sınavları ve üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olma konularında yoğun olarak rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar.
2. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşların (rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar, Milli Eğitim Bakanlığı uzmanları, eğitim sendikası temsilcileri ve Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği temsilcileri) algıları farklılık göstermektedir. Öğrenciler mesleki rehberlik alanında, veliler eğitsel rehberlik alanında, öğretmenler kişisel-sosyal rehberlik ve mesleki rehberlik alanlarında, diğer paydaşlar ise kişisel-sosyal rehberlik alanındaki ihtiyaçları daha öncelikli olarak değerlendirmektedir.
3. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları cinsiyet özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır.
4. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki gelişim alanında sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaçları da artmaktadır.
5. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda deneysel süreç sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının kontrol grubunda yer alan

öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olmuştur.

6. Deneysel süreç sonrası deney grubunda yer alan öğrencilerin kişisel sosyal ve eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin kişisel sosyal ve eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olmakla birlikte, mesleki rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olmamıştır.
7. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının kısa vadeli değerlendirme sonuçlarına göre program öğretmen ve öğrenciler tarafından başarılı olarak değerlendirilmiştir.
8. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirme sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrenci, öğretmen ve veliler kontrol grubuna oranla programı daha olumlu olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte öğretmenler teknoloji destekli sınıf rehberlik programını öğrenci ve velilere oranla daha başarılı bulmuşlardır. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla programda yer alan kazanımları elde etme konusundaki algıları daha yüksektir.
9. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirmesi sürecinde programın yapısal olarak değerlendirilmesi içerik analizi sonuçlarına göre genel olarak katılımcıların programı olumlu olarak algıladıkları, programda yer alan kazanımları ve içeriği gerekli olarak gördükleri, etkinliklere ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katıldıkları belirlenmiştir. Rehberlik ihtiyaçlarının karşılanma düzeyine ilişkin içerik analizi sonuçları ise programın kişisel sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanlarına yönelik birçok konuda öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağladığını göstermektedir.
10. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirmesi sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik

programı öğrencilerin akademik başarılarının artmasında anlamlı düzeyde etkili olmamıştır.

11. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirmesi sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin devamsızlık durumlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programı öğrencilerin devamsızlıklarının azalmasında anlamlı düzeyde etkili olmamıştır.
12. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programının orta vadeli değerlendirmesi sürecinde deney grubunda yer alan öğrencilerin daha az disiplin olayına karıştıkları ve daha az disiplin cezası aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar teknoloji destekli sınıf rehberlik programının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. Rehberlik hizmetlerinde veri temelli, kanıta dayalı çalışmaların yapılması bu hizmetlerden alınan verimi arttırmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygulanan sınıf rehberlik programlarının sonuçları kanıta dayalı olarak değerlendirilebilir ve program sonuçları hakkında paydaşlar bilgilendirilebilir.
2. Eğitim kurumlarında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sınıf rehberlik programları ile birlikte farklı rehberlik ve psikolojik danışma programları da uygulanabilir. Bu çalışmada öğrencilerin mesleki rehberlik alanındaki ihtiyaçlarının teknoloji destekli sınıf rehberlik programı ile mevcut sınıf rehberlik programı açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğrencilerin kariyer gelişimlerini desteklemek ve mesleki rehberlik alanındaki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla psikoeğitim programları ve grup rehberliği programları uygulanabilir.

3. Öğrenci, öğretmen ve velilerin okul rehberlik hizmetleri farkındalık düzeyini arttırmaya yönelik çalışmalar yaygınlaştırılabilir.
4. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması sürecinde sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar esas alınarak aile eğitim programları düzenlenebilir.
5. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması sürecinde sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar esas alınarak öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
6. Etkinliklerin uygulanması için okullarda daha fazla zaman ayrılabilir. Okul öncesinden üniversiteye kadar her sınıf düzeyinde rehberlik saati uygulamaları programlara eklenebilir. Ayrıca, okullarda yaşam becerileri atölyeleri kurularak sınıf rehberlik programındaki kazanımların farkındalık ve kavrama düzeyinden genelleme düzeyine çıkarılması amacıyla grup rehberlik programları ve psikoeğitim programları uygulanabilir. Bununla birlikte her etkinlik sonrası etkinlik değerlendirme formu doldurmak yerine her dönem sonu etkinlik değerlendirme formlarının doldurulması faydalı olabilir.

İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma kapsamında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar Türkiye’de gerçekleştirilmiştir. KKTC’de de öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla farklı okul tür ve kademelerindeki öğrencilere yönelik rehberlik programları uygulanarak sonuçları değerlendirilebilir.
2. Türkiye ve KKTC’deki öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları farklı değişkenler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
3. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çeşitli psikoeğitim programları, grup rehberliği programları ve akran temelli programlar başta olmak üzere farklı türdeki rehberlik programları hazırlanarak bu programların etkililik düzeyi değerlendirilebilir.
4. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik farklı yöntemlerle ihtiyaç analizi çalışmaları gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmalarında yeterlilik temelli, kültüre duyarlı, bölgesel özellikleri dikkate alan ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması önerilebilir. Ayrıca, bu

amaçla geliştirilen ölçme araçları yardımı ile farklı okul türlerindeki öğrencilerin düzenli aralıklarla rehberlik ihtiyaçları değerlendirilerek rehberlik programları bu ihtiyaçlara göre yapılandırılabilir.

5. Bu çalışmada mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Farklı eğitim kademeleri ve okul türlerine göre de programlar geliştirilerek uygulamaların yaygınlaşması sağlanabilir.
6. Teknoloji destekli sınıf rehberlik programları ile birlikte teknoloji tabanlı sınıf rehberlik programları da geliştirilerek farklı tür ve kademelerdeki okullarda uygulanabilir ve programın sonuçları değerlendirilebilir.
7. Sınıf rehberlik programını uygulayacak sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterli düzeyde bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçları tespit edilerek onların rehberlik hizmetlerine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını arttırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
8. Bu çalışmada programın kısa ve orta vadeli değerlendirme sonuçları esas alınmıştır. Programın uzun vadede değerlendirme sonuçları da incelenebilir.
9. Bu çalışmanın deneysel boyutu mesleki ve teknik Anadolu lisesi 9. sınıfta öğrenim gören kız öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf ve cinsiyetteki öğrenciler üzerinde de uygulama yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir ve programın etkisi değerlendirilebilir.
10. Bu çalışmanın deneysel sürecinde deney ve kontrol grupları yer almaktadır. Gerçekleştirilecek diğer deneysel çalışmalarda plasebo grubu da oluşturulabilir.
11. Program geliştirme süreci dinamik bir yapıyı ifade eder. Bu nedenle çalışma kapsamında geliştirilen teknoloji destekli sınıf rehberlik programının rehberlik ve psikolojik danışma alanında gerçekleşen yenilikler, teknolojik gelişmeler ve öğrencilerin ihtiyaçlarındaki değişiklikler doğrultusunda güncellenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Abdi, M. & Sharyati, A. (2019). Comparing the training effects of problem-solving and coping skills with stress. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*. 9(1), 16–22. <https://doi.org/10.18844/gjpr.v9i1.4110>
- Acısu, S. (2002). *Korunma altında olan lise ve meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Ağaoğlu, Y.S. & Boyacı, M. (2013). Rekreasyon kavramına felsefi yaklaşım. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 1-9. <http://sbedergi.ibu.edu.tr>
- Ahmed, A. & Firdous, H. (2020). The transformational effects of covid-19 pandemic on guidance and counseling. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*. 6(6), 172-179. <http://ijariie.com/PastIssueSelected.aspx?VolumeId=39>
- Akat, M. (2020). *Ergenlerin kişiler arası problem çözme becerileri ile gelişimsel rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Akos, P & Galassi, J.P. (2008). Strengths-based school counseling: Introduction to the special issue. *Professional School Counseling*. 12(2), 66-67. <https://www.jstor.org/stable/23801053>
- Akos, P., Cockman, C. R., & Strickland, C. A. (2007). Differentiating classroom guidance. *Professional School Counseling*, 10(5), 455-463. <https://eric.ed.gov/?id=EJ767400>
- Altun, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları, psikolojik danışma yaşantıları ve rehber öğretmenlerin üstün yeteneklilerle ilgili yeterlik düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- American Counseling Association, (2019). *About ACA. What is counseling?* <https://www.counseling.org/>
- American School Counselor Association, (2003). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.

- American School Counselor Association. (2012). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model (4 th. Edition): A framework for school counseling programs*. <https://www.schoolcounselor.org/>
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984) The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Apaydin S. & Çakir S. G. (2016). Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin gerekliliği ve etkililiğine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Yenilik ve Nitelik Arayışı*, 1(1), 655-668. <https://doi.org/10.14527/9786053183563b2.040>
- Astramovich, R. L. (2011). Needs assessment: A key evaluation tool for professional counselors. *American Counseling Association, VISTAS Online*, 1-7. http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_41.pdf
- Astramovich, R. L. & Coker, J. K. (2007). Program evaluation: The Accountability Bridge Model for counselors. *Journal of Counseling ve Development*, 85(2), 162-172. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00459.x>
- Atik, İ. (2017). Vocational education according to programme for international student assessment-2015 results in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*. 7 (3), 484-493. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.225>.
- Avcı, F. & Atik, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin “Web 2.0 araçları” kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 142-165. <https://doi.org/10.47105/nsb.800117>
- Aydemir, A. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin zorba/kurban davranışları, benlik algıları ve rehberlik ihtiyaçlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Aydın Orhan, A. & Ültanır, E. (2014). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3 (5), 43-56. <https://www.researchgate.net/publication/303070895>
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Ayköse, N. (2019). *Eğitsel rehberlik programının 7. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış

- Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Bambling, M., King R., Reid W. & Wegner K. (2008). Online counselling: The experience of counsellors providing synchronous single-session counselling to young people. *Counselling and Psychotherapy Research*. 8(2), 110-116. <https://doi.org/10.1080/14733140802055011>
- Bardakçı, A.B. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, <https://tez.yok.gov.tr>
- Barrell, M. (2009). *The counseling needs of middle school students*, (Master's Theses). State University of New York. http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/7
- Bastemur, Ş. & Bastemur, E. (2015). Technology based counseling: perspectives of Turkish counselors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 431-438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.493>
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2), 965-992. <http://www.edam.com.tr/kuyeb>
- Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 43, 21-32. <https://doi.org/10.15285/ebd.49293>
- Baytemir, K. & Güven, M.(2015). Halk eğitim merkezleri için kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programının geliştirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8(41), 903-908. <http://www.sosyalarastirmalar.com>
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>
- Beidoğlu, M., Dinçyürek, S. & Akıntuğ Y. (2015). The opinions of school counselors on the use of information and communication technologies in school

- counseling practices: North Cyprus schools. *Computers in Human Behavior* 52, 466–471. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.022>
- Berber, D. (2010). *Ortaöğretim kurumları onuncu sınıf rehberlik programı uygulanmalarının sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi-Kayseri ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bishop, J.B., Bauer, K.W. & Becker, E.T. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. *Journal of College Student Development*, 39(2), 205-210. <https://www.researchgate.net>
- Bingöl, B. (2019). *11. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Bowers, J. (2002). Using technology to support comprehensive guidance program operations: A variety of strategies. In P. Henderson ve N. Gysbers (Eds.), *Implementing Comprehensive School Guidance Program*. (pp. 111-121). ERIC Publications. <https://eric.ed.gov/?id=ED461780>
- Brigman, G., & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behavior. *Professional School Counseling*, 7, 91–98. <https://www.researchgate.net/>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (2nd Ed.) NY: Guilford.
- Brown, T. A. & Moore, M.T. (2012). *Confirmatory factor analysis*. Boston University. <https://www.researchgate.net>
- Bölükbaşı Macit, Z. (2014). *60-72 aylık çocuklar için aile katılımlı gelişimsel rehberlik programı tasarısı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Büyükişık, G. & Nazlı, S. (2011). Alabayır ilköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin sosyal gelişimlerinde sınıf rehberliğinin etkisi: Van-Alabayır Köyü örneği. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(26), 145-176. <http://sbe.balikesir.edu.tr>
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme*. Kuzucular Ofset.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Pegem Akademi Yay.
- Campbell C. A. & Dahir C. A.(1997). *The national standards for school counseling programs. Table of Contents*. The American School Counselor Association (ASCA). <https://www.researchgate.net>
- Carey, J. & Dimmitt, C. (2004). The web and school counseling. *Computers in the Schools*, 21(3-4), 69-79. https://doi.org/10.1300/J025v21n03_08
- Caswell, H. L. & Campbell D. (1935). Curriculum development. American Book Company. <https://babel.hathitrust.org>
- Cengiz Demir, Y. & Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(1), 41-58. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14681>
- Cheek, J. R., Bradley, L. J., Reynolds, J. & Coy, D. (2002). An Intervention for helping elementary students reduce test anxiety. *Professional School Counseling*, 6(2), 162,165. <https://www.jstor.org/stable/42732406>
- Chester, A. & Glass, C. A. (2007). Online counselling: A descriptive analysis of therapy services on the internet. *British Journal of Guidance ve Counselling*. 34(2), 145-160. <https://doi.org/10.1080/03069880600583170>
- Chireshe, R. (2012). School guidance and counselling needs assessment in zimbabwean secondary schools. *The Anthropologist*, 14(1), 17-24. <https://doi.org/10.1080/09720073.2012.11891215>
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Council for Accreditation of Counseling and Counseling Related Programs (2016). *CACREP Standards*. <http://www.cacrep.org/>
- Couture, S. (2002). Addressing student needs throughout development. *Canadian Journal of Counselling*. 36(1), 38-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ642612.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.

- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S.B. Demir (Ed.). (2. Baskı). Anı Yayınları.
- Çrişan, C., Pavelea, A. & Ghimbulut, O. (2015). A need assessment on students' career guidance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 180, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.196>
- Cunningham, J. E. (1997). *The effects of a developmental guidance curriculum on study skills strategies, self-concept enhancement, and schoolwork completion of fifth grade students*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Northern Illinois University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3). 196-204. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/29691>
- Çelik, B. (2017). *Lise öğrencilerinin zorba davranışları ve rehberlik ihtiyaçlarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/406#sthash.iMj2oT UJ.dpbs>
- Çeliker Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N., & Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 245-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16682/173347>
- Çetinkaya Yıldız, E., Derin, S. & Boran, M. (2018). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 57-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/477019>
- Çil, İ., Tokat, M.A., Türkan, Y.S. & Doğan., N. (2014). *Temel eğitim kurumlarında e-rehberlik ve danışmanlık karar destek sistemi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29 (2), 34-56. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>

- Çivicioğlu, M. (2016). *Ortaöğretim rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. (5th. Ed.). Pegem Akademi Yay.
- Dack, H. & Merlin-Knoblich, C. (2019). Improving classroom guidance curriculum with understanding by design. *The Professional Counselor*. 9(2), 80–99. <https://doi.org/10.15241/hd.9.2.80>
- Duffey, T. & Haberstroh, S. (2014). Developmental relational counseling: applications for counseling men. *Journal of Counseling&Development*. 92(1), 104-113. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00136.x>
- Dağ, A. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Okula Uyum Süreçleri Hakkında Nitel Bir Araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1995-2012. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/544845>
- Dahir, C. A. & Stone, C. B. (2003). Accountability: A M.E.A.S.U.R.E of the impact school counselors have on student achievement. *Professional School Counseling*, 6(3), 214-221. <https://www.jstor.org/stable/42732431>
- Demir, M. (2010). *Sınıf Rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demir, M. & Can, G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 307-322. <https://doi.org/10.15390/EB.2015>
- Demirbaş, M. (2018). *10. Sınıf rehberlik programları kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(156), 45-60. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/72/11>
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme-kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Pegem Akademi Yay.

- Derebaşı, A. (2011). *Ortaöğretim kurumları on ikinci sınıf rehberlik programının sınıf rehber öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Dinkmeyer, D. C. & Caldwell, E. (1970). *Developmental counseling and guidance: A comprehensive school approach*. McGraw-Hill.
- Dixon, A.L. & Tucker, C. (2008). Every student matters: Enhancing strengths-based school counseling through the application of mattering. *Professional School Counseling*, 12(2), 123-126. <https://www.jstor.org/stable/23801065>
- Drefs, M. (2003). Developmental considerations for school-wide comprehensive guidance and counselling programs. *British Journal of Guidance and Counseling*, 18(4), 153-160. <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Doğan, S. (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, (13), 56-64. <http://pdrdergisi.org/edergi/index.php/pdredergi/article/view/168/170>
- Doğan, H. (2011). Ağ bağlantılı sınıf rehberliği uygulamasının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1077-1098. <http://sbe.gantep.edu.tr>
- Doll, W. J., Weidong, X. & Gholamreza, T. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument, *MIS Quarterly*, 18(4), 453-461. <https://www.jstor.org/stable/249524?seq=1>
- Durmuş, M. (2012). *İlköğretim 8. sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Eichenholtz, S. (2001). *Computer technology and the secondary school counselor: A national examination*, (Doctoral Thesis). Hofstra University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Ellis, T. I. (1990). The Missouri Comprehensive Guidance Model, Highlights: An ERIC/CAPS digest. <https://www.ericdigests.org/pre-9214/missouri.htm>
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(1), 79-97. <http://www.kuey.net/>

- Erkan, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 333-406. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/issue/view/11>
- Erkan, S. (2011). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Pegem Yay.
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Pegem Yay.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Anı Yay.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Yay.
- Eşen, R. (2009); 10. sınıf rehberlik programının rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Eyo, M. B., Joshua A. M. & Esuang A. E. (2010). Attitude of secondary school students towards guidance and counselling services in Cross River State. *Edo Journal of Counselling*, 3(1), 87-99. <https://doi.org/10.4314/ejc.v3i1.52684>
- Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme-Kuramsal temellere bir bakış*. Pegem Yayınları.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). Sage Publication.
- Fırat, M., Yurdakul I. K. & Ersoy, A. (2014). Mixed method research experience based on an educational technology study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1). 65-86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m>
- Finnerty, S. (2015). *Role of self-efficacy and experiential training in classroom guidance participation*, (Doctoral Thesis). Syracuse University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Galassi, J., & Akos, P. (2007). *Strengths-based school counseling: Promoting student development and achievement*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Galassi, J. P., Griffin, D. & Akos, P. (2008). Strengths-based school counseling and the ASCA national model. *Professional School Counseling*. 12(2), 176-181. <https://www.jstor.org/stable/23801075>
- Gallant, D. & Zhao J.(2011). High school students' perceptions of school counseling services: awareness, use, and satisfaction. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 2(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/2150137811402671>
- Galliot, N. (2017). Online career guidance: does knowledge equate to power for high school students? *Journal Of Psychologists And Counsellors In Schools*. 27(2), 190-207. <https://doi.org/10.1017/jgc.2017.7>

- Gambin-Pynn, G. (1999). *Technology enhanced guidance services: An exploration and example in a junior high setting*, (Unpublished Master Thesis). Faculty of Education Memorial University of Newfoundland. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Gerler, E. R. & Anderson, R. F. (1986). The effects of classroom guidance on children's success in school. *Journal of Counseling ve Development*, 65, 78-81. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01236.x>
- Gibson R., L. & Mitchell, M. H. (2008). *Introduction to counseling and guidance*. (Seventy Edition). Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Gordon, T. R. (2000) *Comprehensive school programming: An assessment of adolescents' needs*, (Master Thesis). The University Of Calgary, Department Of Educational Psychology. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Grosshandler, N. S. (2012). *Exploring technology usage by school counselors: A mixed methods study*, (Doctoral Thesis). Faculty of The Graduate College of the University of Nebraska. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Gürkan, T. (2000). Eğitim, öğretim ve programlarla ilgili temel kavramlar. Mehmet Gültekin (Ed.) *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s.1-15). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güven, M. (2020). Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin tarihsel gelişimi. M. Güven ve S. Toraman (Ed.). *Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri* içinde. (53-63). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Güven, S. (2009). The opinions of the ministry of national education inspectors about school guidance services and supervision of these services. *The Journal of International Social Research*, 2(9), 171-179. <http://www.sosyalarastirmalar.com>
- Güven, S. (2004). Program geliştirme. M. Gürol (Ed.) *Öğretimde planlama, uygulama ve değerlendirme*. (1. baskı) içinde, (1-16). Akış Yay.
- Güven, S. (2019). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. M. Güven (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (11. baskı) içinde, (273-300). Anı Yay.
- Gysbers, N. C. (1995). *Evaluating school guidance programs*. ERIC Digest. <https://www.counseling.org/resources/library/ERIC%20Digests/95-07.pdf>
- Gysbers, N.C. (1997). A model comprehensive guidance program. *Comprehensive Guidance Programs That Work-II*. (Ed. Norman Gysbers and

- Patricia Henderson). Chapter 1 (s. 49-61). ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse. <https://eric.ed.gov/?id=ED412434>
- Gysbers, N.C. (2001a) School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-105. <https://www-jstor-org.ezproxy.neu.edu.tr>
- Gysbers, N. C. (2001b). Assessing the effectiveness of school guidance programs: Program, personnel, and results evaluation. G.R. Walz ve J. C. Bleuer (Eds). In its: Assessment: Issues and challenges for the Millenium. Chapter Nine (s. 101-111). <https://eric.ed.gov/?id=ED457433>
- Gysbers, N.C. (2013). Career-ready students: A goal of comprehensive school counseling programs. *The Career Development Quarterly*, 61, 283-288. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00057.x>
- Gysbers, N.C. & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (5th Edition). American Counseling Association.
- Gysbers N.C. & Lapan, R.T. (2001). The implementation and evaluation of comprehensive school guidance programs in the United States: Progress and prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 197-208. <https://doi.org/10.1023/A:1012297314669>
- Gysbers, N.C., Hughey, K.F., Starr, M. & Lapan R. T.(1992). Improving school guidance programs: A framework for program, personnel, and results evaluation. *Journal of Counseling ve Development*, 70(5), 565-570. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01662.x>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. (1995). *Multivariate data analysis with readings*. Prentice Hall.
- Hanes, M. L. (1977). An experience in program evaluation. *Theory Into Practice*. 16(1), 23-28. <https://doi.org/10.1080/00405847709542667>
- Hannon, M. D. (2016). Professional development needs of urban school counselors: A review of the literatüre. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 8(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7729/82.1171>
- Harper, G. (2013). *Building comprehensive high school guidance programs through the smaller learning communities model*, (Doctoral Thesis). Walden University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>

- Hatunoğlu, A. & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338. <http://www.kefdergi.com>
- Hayden L., Poynton T. A. & Sabella R.A. (2008). School counselors' use of technology within the ASCA national model's delivery system. *Journal of Technology in Counseling*, 5 (1), 1-27. <http://techcounseling.net/>
- Hays, E. R. (2002). *The impact of a developmental classroom guidance program on fifth-grade students' perceptions of academic, social, personal and emotional well-being*, (Doctoral Thesis). University of South Carolina, <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Herdem, F. S. & Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/22692/242275>
- Hıdır, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında sunulan rehberlik hizmetlerinden öğrenci kazanımlarının amacına ulaşma düzeyi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Hiebert, B. (1994). *Moving to the future: Outcome based school counselling in Alberta schools*. Alberta Education.
- Hiebert, B., Kemeny, K. & Kurchak, W. (1998). Guidance-Related Needs of Junior High School Students. *Guidance ve Counseling*, 14(1), 3-9. <http://eds.a.ebscohost.com>.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. www.ejbrm.com
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating Model Fit. In R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*. Sage Publications.
- Hu, L. T. & Bentler P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughes, D. (2017). New school for the old school: career guidance and counselling in education. *British Journal of Guidance ve Counselling*. 45(2). 133-137. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1294863>

- Hyun, J., Quinn, B., Madon, T., & Lustig, S. (2007). Mental health need, awareness, and use of counseling services among international graduate students. *Journal of American College Health*, 56,(2), 109-118
<https://doi.org/10.3200/JACH.56.2.109-118>
- İlgar, M. Z. (2002). Rehberliğin başlıca türleri. Gürhan CAN (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (2th Ed.) içinde. (pp. 26-41). Pegem Yayıncılık.
- Illovsy, M. E. (2013). *Foundations of counseling people :A guide for the counseling, psychological, and helping professions*. Charles C. Thomas Publisher.
<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr/>
- Imitoro, E. J., Nsikak-Abasi, U., Nsiong, A. U. & Mercy, A. A. (2016). Development of e-career guidance programme for secondary schools in Akwa Ibom State. *Educational Media International*, 53(4), 298–312.
<https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254886>
- Johnson, S. & Johnson, C. D. (2003). Results-based guidance: A systems approach to student support programs. *Professional School Counseling*, 6(3). 180- 184.
<https://www.jstor.org/stable/42732427>
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Scientific Software international, Inc.
- Kaiser, H.F. (1974). An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF02291575>
- Kalaycı, N. & İlhan, E. (2017). Core curriculum in higher education. *Journal of Higher Education and Science*. 7(1), 118-131. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.190>
- Karacan Özdemir, N. & Ayaz, A. (2018). School counseling and guidance programs: Examination of career adaptabilities. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045437>
- Karagüven, M. H. (2001). Endüstri meslek liselerinde rehberlik gereksinimi belirleme çalışması, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı, ODTÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Karagüven, M. H. & Cengizhan, S. (2005). Öğretmenlere göre meslek lisesi öğrencilerinin rehberlik gereksinimleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 22, 171-184. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1755>

- Karakaş, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*. 40(1), 541–573. <https://doi.org/10.26650/SJ.2020.40.1.0048>
- Karakoyun, F. & Kavak, M. T. (2008). Web anketin yararları ve bir uygulama örneği olarak fizik tutum ölçeğine uygulanması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 129-141. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787159>
- Karataş, Z. & Baltacı H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeninin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 427-460. <https://dergipark.org.tr>
- Katırcı, H. (2002). *Okul rehberlik hizmetlerinde bilgisayar kullanımı-Eğitsel bir yazılım geliştirme*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, A. & Çivitçi A. (2002). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. Gürhan Can (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* içinde. (p. 201-226). 2. Baskı. Pegem Yayıncılık.
- Kayış, A. (2016). Güvenirlik analizi. Şerif Kalaycı, (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (7. Baskı) içinde (s. 403-424). Asil Yay.
- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (Geliştirilmiş Baskı). Alkım Yayınevi.
- Keser, H. & Semerci, A. (2019). Technology trends, Education 4.0 and beyond. *Contemporary Educational Researches Journal*. 9(3), 39-49. <https://doi.org/10.18844/cerj.v9i3.4269>
- Kesici, Ş. (2007a). Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının ve Rehberlik İhtiyaçlarının Mesleki Karar Verme Zorluklarını Yordaması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 329-340. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/454/436>
- Kesici, Ş. (2007b). Middle School Students' Guidance and Counseling Needs. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 7(3), 1325-1349. <http://eds.a.ebscohost.com>

- Kesici, Ş. (2007c). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 365-383. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr>
- Kesici, Ş., Hamarta, E. & Arslan, C. (2008). İlköğretim öğrencilerinin anne baba tutumları ve rehberlik ihtiyaçlarının mesleki karar verme zorluklarını yordaması. *İlköğretim Online*, 7(2), 361-367. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Kılıç Demiç, S. A. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretimde uygulanan rehberlik çalışmalarının öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkisi: Niğde örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2005). *Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tüzüğü* (17/1986 sayılı Yasa altında tüzük). http://mevzuat.kamunet.net/mmd/tuzukler_htm/o/Okul_rehberlik_ve_psikolojik_danismanlik_tuzugu.pdf
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2020). *2020-2021 eğitim-öğretim yılı okullarda yürütülecek olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık çerçeve programları*. Erişim adresi: <http://www.mebnet.net>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Gilford Press.
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2015). 21.yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36.nihat_kotluk..pdf
- Kozikoğlu, İ. & Uygun, N. (2018). Investigation of the relationship between teachers' philosophies of education beliefs and curriculum design approaches. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438. <https://doi.org/10.14812/cuefd.404297>
- Kozlowski K. A., Mikesina L. & Genova A. (2014). Incorporating technology into a school counseling body image group. *ACA Knowledge Center. VISTAS Online*. <https://www.counseling.org>.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4). 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kutsal, D. (2018). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi*,

- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Nobel Yayınları.
- Kuzgun, Y. Timur, B. & Bozgeyikli, B. (2010). Bildemer, Bilgisayar Destekli Meslek Rehberliği Programının Geliştirilmesi. *II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*.
- Külahçı, Ş. G. & Taşpınar, M. (1993). Modüler öğretim yaklaşımı ve Fırat Üniversitesi'nde yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 24-34. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5877/2014>
- Külahoğlu, Ş. (2004). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi*. Pegem Yay.
- Lapan, R. T. (2001). Results-based comprehensive guidance and counseling programs: A framework for planning and evaluation. *Professional School Counseling*, 4(4), 289-299. <https://www-jstor-org.ezproxy.neu.edu.tr>
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C. & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75, 292-302. <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr/>
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C. & Petroski, G. F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling ve Development*, 79 (3), 320-330. <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr/>
- Lasode, A. O., Lawal, O. O. & Ofodile, M. C. (2017). Students' need for, awareness, perception and use of guidance and counselling services in federal university of agriculture, Abeokuta, Nigeria. *Problems of Education in the 21st Century* 75(2), 170-181. <https://www.researchgate.net>
- Lawshe, C. H. (1975) Aquantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation* (2nd ed.). Erlbaum.
- Lewis, T. F. (2017). Evidence regarding the internal structure: Confirmatory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 50(4), 239-247. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1336929>

- Lombard, M., Snyder-Dutch, J. & Bracken, C. C. (2004). A call for standardization in content analysis reliability. *Human Communication Research*, 30(3), 434–437. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00739.x>
- Lunenburg, F. C. (2010). School guidance and counseling services. *Schooling*. 1(1), 1-9. <http://nationalforum.com>
- Lunenburg, F. C. (2011a). Curriculum development: Deductive models. *Schooling*, 2(1), 1-7. <http://nationalforum.com>
- Lunenburg, F. C. (2011b). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*. 2(1), 1-8. <http://nationalforum.com>
- Marsh, C. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*, (4th Edition). Taylor and Francis Routledge.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391–410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- Martin, I. & Carey, J. (2014). Development of a Logic Model to guide evaluations of the ASCA National Model for school counseling programs. *The Professional Counselor*, 4(5), 455–466. <https://doi.org/10.15241/im.4.5.455>
- Martinez, R. R. (2015). *Effects of a school guidance curriculum on postsecondary education-going literacy, postsecondary education-going access aspirations, and career and college readiness self-efficacy*, (Doctoral Thesis). North Carolina State University. <https://eric.ed.gov/?id=ED575939>
- MacDonald, G. & Sink, C. A. (1999). A qualitative developmental analysis of comprehensive guidance programmes in schools in the United States. *British Journal of Guidance ve Counselling*, 27(3), 415-430 <https://doi.org/10.1080/03069889908256281>
- McMillan J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4 th Edition). Allyn&Bacon.
- Meşeci, F., Dinçer, D. & Çırakoğlu, B. (2006). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ve çalışanlarına yönelik algıları. *Hasan Ali Yücel Eğilim Fakültesi Dergisi*. 2, 175-186. <https://dergipark.org.tr>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy Çev.) 2. Baskı. Pegem Akademi Yay.

- Miller, F. W., Fruehling, J. A., & Lewis, G. J. (1978). *Guidance principles and services*, (3rd. Edition). Charles E. Merrill Books.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/sinif_reh_prog.html
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı*. <https://orgm.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). *Sınıf rehberlik programı*. <https://orgm.meb.gov.tr>
- Mitchell, B. (2016). Curriculum construction and implementation. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 4(4), 45-56. www.ijlass.org
- Mishak, D.A. (2007). *An investigation of early career and veteran iowa elementary school counselors and their classroom guidance programs*, (Doctoral Thesis). The University of Iowa. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Myrick, R. D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. (Fifty Edition). Educational Media Corporation. <https://www.academia.edu>.
- Nas, E. (2019). A metaphor study: Students' perceptions related to the guidance service. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 291-301. <https://dergipark.org.tr>
- Nazlı, S. (2004). Sınıf rehberliği etkinlikleri. *BAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(11), 135-152. <http://sbe.balikesir.edu.tr/>
- Nazlı, S. (2006). Sınıf rehberliği öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 82-90. <http://turkpdndergisi.com/index.php/pdr/article/view/360>
- Nazlı, S. (2007). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini algılamaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 155-166. <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Nazlı, S. (2014a). Polis Akademisi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Büro Amirliğinin gelişimsel rehberlik modeline geçiş süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 259-278. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1917/20121.pdf>

- Nazlı, S. (2014b). Türk Polis Akademisi kapsamlı gelişimsel rehberlik programının orta vadeli değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 103-116. <http://pdrdergisi.org/>
- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. 6. Baskı. Anı Yay.
- Negi, K. (2017) Educational and psychological guidance needs of college students. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)*, 3(1), 1672-1677. <http://www.onlinejournal.in>
- Nunnally, J.C (1978). *Psychometric theory*, (Second Edition). McGraw Hill.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I.(1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Nyan, F. C. (2011). *Students' and teachers' perception of guidance and counseling services in Eastern Uganda: Case study of secondary schools in Pallisa District*, (Unpublished MastersThesis). Makerere University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Nyutu P. N. (2007). *The development of the student counseling needs scale (SCNS)*, (Unpublished Doctoral Thesis). The Faculty of Graduate School University of Missouri. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Nyutu, P. & Gysbers, N. (2008). Assessing the counselling needs of high school students in Kenya. *International Journal for Educational ve Vocational Guidance*, 8(2), 83-94. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9140-1>
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*, (Sixth Edition). Allyn and Bacon.
- Oran, B. (2013). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F. (2009). *Curriculum design in curriculum: Foundations, principles and issues*, (5th Ed.). Pearson/Allyn and Bacon
- Özbay, G. (2017). *Pozitif genç gelişimi temelli sınıf rehberliği programının ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerine etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149. <http://efdergi.yyu.edu.tr>

- Özer, Y. & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>
- Özgan, A. (2006). *Meslek lisesi öğrencilerinin mesleki karar verme olgunluğu ile bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. <https://katalog.marmara.edu.tr/eyayin/tez/T0052577.pdf>
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2816/37903>
- Özmen, S. & Hursen, C. (2020a). Identifying the Students' Needs for Guidance at Vocational and Technical Anatolian High School. *Postmodern Openings*, 11(4), 79-108. <https://doi.org/10.18662/po/11.4/224>
- Özmen, S. & Hursen, C. (2020b). School guidance services awareness scale (SGSAS): The study of validity and reliability in a sample of Turkish adolescents. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01118-z>
- Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Park, N. & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85-92. <https://www.jstor.org/stable/23801059>
- Parmaksız, İ. & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 247-265. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.359595>
- Paterson, S., M., Laajala, T. & Lehtela P. L. (2017). Counsellor students' conceptions of online counselling in Scotland and Finland. *British Journal of Guidance ve Counselling*, 1(12), 292-303. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1383357>
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Pişkin, M. (2006). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*. (Ed.

- Muhsin Hesapçioğlu ve Alpaslan Durmuş). 1. Baskı. (s. 457–501). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Prabu, P. S. (2015). A study on guidance needs among higher secondary students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(7), 14-17. <https://doi.org/10.9790/0837-20771417>
- Preedy, M. (2001). Curriculum evaluation: Measuring what we value. In David Middlewood ve Neil Burton (Eds.). *Managing the Curriculum*. (p.89-103). Paul Chapman, Publishing
- Poynton, T. A., Carlson, M. W., Hopper, J. A. & Carey, J. C. (2006). Evaluation of an innovative approach to improving middle school students' academic achievement. *Professional School Counseling*, 9, 190-196. <https://www.jstor.org/stable/42732670>
- Poyraz, C. (2007). *Okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Ratliff, K., Ebbs, S. F. & Isom, M. (2012). Influence of technology in school counseling. *Edutrendsonline*. <https://edutrendsonline.com>
- Ravi, V. (2016). *Curriculum development*. Ashok Yakkaldevi Puplicher. <https://books.google.com.tr/>
- Reid, K. (2003). The search for solutions to truancy and other forms of school absenteeism. *Pastoral Care*, 21(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/14680122.00248>
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, (pp.709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>.
- Roddy, P.G. (2013). *An examination of middle school counselors' comfort with technology*, (Doctoral Thesis). University of South Carolina. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Rye, D.R. & Sparks, R. (1991). Planning and management: Keys to a successful K-12 counseling program. *The School Counselor*, 38(4), 263-267. <https://www.jstor.org/stable/23901790>

- Sağlam, M. & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta analiz ve meta değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-187. <https://birimler.dpu.edu.tr>
- Salkind, N. J. (2014). *Statistics for people who (think they) hate statistics*. (Fifth Edition). SAGE Publications, Inc.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31(3), 1-19. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- SAS Institute Inc. (2009). 9.2 *User’s guide*, (Second edition). SAS Publishing. <http://people.stat.sc.edu/>
- Savaş, A.C. & Hamamcı Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 147-158. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>
- Sawhney, N. & Bansal, S. (2015). A study of guidance needs in relation to gender of secondary school students. *International Journal Of Multidisciplinary Educational Research*, 4(12), 92-100. <https://www.researchgate.net/publication/312033211>
- Saylor, J. G. & Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Saylor, J. G., Alexander, M. W. & Lewis, J.A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. (4th Edition). Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Schiller, B. K. (2000). *Computer-assisted career guidance systems: Their use and effectiveness in Arizona colleges and universities*, (Doctoral Thesis). Northern Arizona University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students*. Fifth Edition. Pearson Publisher.
- Sculli, N. (2011). *Assessing the counseling needs of high school students: The role of needs assessments in comprehensive school counseling programs (CSCPs) and the ASCA national model*, (Master's Theses). The College at Brockport. http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/120.
- Sezgin, M. (2018). *Oyun Temelli Bilişsel Gelişimi Destekleme Sınıf Rehberliği Programı’nın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin zekâ düzeylerine etkisi*

- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Shertzer, B. & Stone, S. C. (1981). *Fundamentals of guidance*, (Fourth Edition). Houghton Mifflin.
- Sherwood, H. (2010). A school counseling program evaluation: Utilizing staff perceptions to guide and shape future program planning. *Georgia School Counselors Association Journal*, 17(1), 15-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ909074>
- Sink, C.A. & Stroh, H. R. (2003). Raising elementary test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 6(5), 350–364. <https://www.researchgate.net/>
- Siyez, D. M., Kaya, A. & Uz Baş, A. (2012). Investigating views of teachers on classroom guidance programs. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 213-230. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057380.pdf>
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. MEB Yay.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-98. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Strang, R. (1941). Do girls need guidance? *The Journal of Education*. 124(1), 15-17. <https://www-jstor-org.ezproxy.neu.edu.tr>
- Stone, M. K. (1985). Ralph W. Tyler's principles of curriculum, instruction and evaluation: Past influences and present effects, (Unpublished Doctoral Thesis). Loyola University of Chicago. <https://ecommons.luc.edu>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for evaluation. Thomas Kellaghan and Daniel L. Stufflebeam (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation*, (p. 31-62). Klower Academic Publishers.
- Stufflebeam D. L. (2007). *CIPP Evaluation model checklist*, (Second Edition). https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Super, D. E. (1975). Career education and career guidance for the life span and for life roles. *Journal of Career Education*, 2(2), 27-42. <https://doi.org/10.1177/089484537500200204>

- Şanlı, Ö., Altun, M. & Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 161-177. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70673>
- Şeker, H. (2012). Program Değerlendirme. H. Şeker (Ed.) *Eğitimde program geliştirme "kavramlar ve yaklaşımlar* (1. Baskı) içinde. (s.183-218). Anı Yay.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. Harcourt, Brace ve World.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Pearson Allyn ve Bacon.
- Tan, H. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Öğretmen Kitapları Dizisi. MEB Yayınları
- Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum Development: Theory into Practice* (4th ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. & Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(3), 1551-1566. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1398>
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Üniversite Kitapevi.
- Tatlılıoğlu, K. (1999). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Tavşancıl, E. & Aslan E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 91-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1492/18041>
- Terzi, Ş., Ergüner-Tekinalp, B. & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60. <http://www.pegegog.net/index.php/>

- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. (First Edition). American Psychological Association.
- Thompson, R. (1992). *School counseling renewal: Strategies for the twenty-first century*. Accelerated Development Inc.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S. & Öztürk, G. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108. <https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.003>
- Tokalı, H. (2007). 9. Sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, <https://tez.yok.gov.tr>
- Tokat, M. A. (2007). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları için içerik yönetim sistemi tabanlı e-rehberlik sistemi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Topçu, Ç. (2014). 9. Sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Topses, G. (2012). Rehberlik ve psikolojik danışma kuramlarının felsefi temelleri. *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Folklor/Edebiyat Dergisi*, 18(70), 93-105. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/255386>
- Torunoğlu, H. (2015). Meslek liseleri okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına ilişkin görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Torunoğlu, H. & Gençtanırım, D. (2015). The perceptions of school counselors about the counseling and guidance programs of vocational high schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 174, 368–376. www.sciencedirect.com
- TTK, (2017). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. 30/05/2017 tarihli ve 53 sayılı karar. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf
- Turan, F. (2009). Lise öğrencilerinin rehberlik servisine ilişkin tutumlarının kendini açma davranışları açısından incelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>

- Tuzgöl Dost, M. & Keklik İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 389-407. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181388>
- Tüfekçi, M. U. (2011). *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenleri tarafından kullanılma durumları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Türküm, A. S., Kızıлтаş, A. & Sarıyer (2004). Anadolu Üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezi'nin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 15-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199980>
- Tyler, R. W. (1957). *Curriculum: Then and now*. In *Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testing Problems*. Educational Testing Service.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Uyanık, A. (2019). *Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyaçlarının rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Uzunboyulu, H. & Özmen, S. (2021). Research orientations related to guidance and counselling programmes: A content analysis study. *Annals of Psychology*. 37 (1). 88-100. <https://doi.org/10.6018/analesps.422381>
- Valentina, L. & Singh R. (2014). Gender Differences in Guidance Needs of Senior Secondary School Adolescents of Imphal District. *International Journal of Educational Sciences*, 6(3), 521-524. <https://doi.org/10.1080/09751122.2014.11890163>
- Van Horn, S. M. & Myrick, R. D. (2001). Computer technology and the 21st century school counselor. *Professional School Counseling*, 5(2), 124-131. <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme-teori ve teknikler* (3. Baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Villares, E., Frain, M., Brigman, G., Webb, L. & Peluso, P. (2012). The impact of student success skills on standardized test scores: A meta-analysis. *Counseling*

Outcome Research and Evaluation, 3(1), 3-16.
<https://doi.org/10.1177/2150137811434041>

- Wagner, N. S. (1998). *A comparison of adult and traditionally-aged students' expectations about counselling*, (Unpublished Doctoral Thesis). Department of Psychology The Ohio State University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>.
- Wallner, T. & Wagner, G. (2016). Academic education 4.0. *International Conference on Education and New Developments*. Logistikum, University of Applied Science Upper Austria, (p.155-159). <https://www.researchgate.net>
- Walter, S. M. (2008). Creating a school counseling program CD-ROM to foster family-middle school engagement. *Journal of Technology in Counseling*, 5 (1). http://techcounseling.net/Archive/Vol5_1/Walter.htm
- Webb, L. & Brigman, G. A. (2007). Student success skills: A structured group intervention for school counselors. *The Journal for Specialists in Group Work*. 32 (2), 190–201. <http://dx.doi.org/10.1080/01933920701227257>
- Wellman, F. E. & Moore, E.J. (1975). *Pupil personnel services: A handbook for program development and evaluation*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. <https://books.google.com.tr/>
- Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D. & Eder, K. C. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling ve Development*, 89, 37-55. <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr/>
- Wiles, J. & Bondi, J. (1993) *Curriculum development: A guide to practice*. Macmillian Publishing Company.
- Wirth, J. L. (2012). *The effect of a classroom intervention on adolescent wellness, success skills academic performance*, (Doctoral Thesis). Florida Atlantic University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Wong, K-S. (2008). *School counseling and student achievement: The relationship between comprehensive school counseling programs and school performance*, (Doctoral Thesis). University of Pennsylvania. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>
- Wysong, E. H. (1983) Needs assessment in counseling, guidance and personnel services, searchlight plus: Relevantresources in high interest areas. *Eric Counseling and Personnel Services Clearinghouse*. Eric/Caps. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239190.pdf>

- Yakar, A. (2003). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lise Öğrenci Velilerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentileri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://docs.neu.edu.tr/library/6347943010.pdf>
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “Yaşamsal eğitim programları” ve “Yaşamsal öğretim tasarımları”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/567296>
- Yazgünoğlu, S. S. (2012). *Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yerin Güneri, O. (1999). *ODDÜ öğrencileri için psikolojik danışma ve rehberlik modeli geliştirilmesi: Minnesota Üniversitesi öğrencileri, ODDÜ öğrencileri ve ODDÜ psikolojik danışma ve rehberlik personeli ile yapılan bir ihtiyaç belirleme çalışması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counseling and guidance in Turkey: Recent advances and future prospects. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 193-214. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001144
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı. Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yay.
- Yeşilyaprak, B. (2019). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*. Nobel Yay.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları .
- Yılmaz, R. (2008). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmaları ile ilgili uygulamalarının araştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>

- Yüksel Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26. <https://www.j-humansciences.com>
- Yürük, T. (2011). *Cumhuriyet dönemi din öğretimi program anlayışları*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr>
- Zyromski, B. (2007). *Succeeding in school: A qualitative analysis*, (Doctoral Thesis). North Carolina State University. <https://search-proquest-com.ezproxy.neu.edu.tr>



Ekler

- Ek 1.** Etik Kurulu Kararı
- Ek 2.** Araştırma Uygulama İzinleri
- Ek 3.** Okul Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu Kararı
- Ek 4.** Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı Gelişim Alanlarına Göre Yeterlik ve Kazanımlar
- Ek 5.** Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Gelişim Alanı, Modül, Yeterlik ve Kazanımların Sınıf Düzeleri ve Süreye Göre Dağılımı
- Ek 6.** Sınıf Rehberlik Programı Yıllık Çalışma Planı Örneği
- Ek 7.** Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı Örnek Etkinlikler
- Ek 8.** Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) Öğrenci Formu
- Ek 9.** Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ)
- Ek 10.** Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği (Örnek Maddeler)
- Ek 11.** Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Kullanım İzni
- Ek 12.** Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anketi (Öğrenci Formu)
- Ek 13.** Sınıf Rehberlik Programı Çıktı Değerlendirme Anketi Öğrenci Formu
- Ek 14.** Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formu
- Ek 15.** Öğrenci Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu
- Ek 16.** Öğretmen Etkinlik Gözlem Formu
- Ek 17.** Öğretmen Etkinlik Kontrol Listesi
- Ek 18.** Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Görüşme Formu
- Ek 19.** Program Değerlendirme Odak Grup Görüşmesi Formu (Öğrenci)
- Ek 20.** Program Değerlendirme Görüşme Formu (Sınıf Rehber Öğretmeni)
- Ek 21.** Program Değerlendirme Görüşme Formu (Rehber Öğretmen)
- Ek 22.** Veri Analizi Sürecinde Gerçekleştirilen Normallik Testleri
- Ek 23.** RİBA Öğrenci Formu Cinsiyete Göre Ortalamaların Dağılımı
- Ek 24.** RİBA Öğrenci Formu Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaların Dağılımı
- Ek 25.** İntihal Raporu

Ek 1.

Etik Kurulu Kararı



02.10.2018

Sayın Serdar Özmen

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2018/186 proje numaralı ve "Farkındalık Temelli Teknoloji Destekli Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Sınıf Rehberlik Programı" başlıklı proje önerisi kurumumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Direnç Kanol

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek 2.

Araştırma Uygulama İzinleri



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/2149735

31.01.2018

Konu:Araştırma Uygulama İzni

Sayın Serdar ÖZMEN

(Ata Mahallesi Alıttırna Caddesi Çağlayan Sitesi B/Blok Nu:10 Yenimahalle/ANKARA)

İlgi: a) 23/01/2018 tarihli dilekçe

b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) dilekçe ile Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Doktora Programı öğrencisi Serdar ÖZMEN'in "Farkındalık Temelli, Teknoloji Destekli Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Sınıf Rehberlik Programı " konulu doktora tezi kapsamında hazırlanan veri toplama araçlarının Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünde görev yapmakta olan Rehberlik Programları ile ilgili alanda uzman personele, Ankara İlindeki Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğretim gören öğrenciler ve bunların velilerine uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi il/ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanması uygun bulunmuştur.

Gereği bilgilerinize sunulur.

Güvenli Elektronik İmza KEKEÇOĞLU
Aslı ile Aynıdır Bakan a.

01 Şubat 2018

Genel Müdür V.

Ek: Veri Toplama Aracı (13 Sayfa)

GÜRLEK



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/10046660
Konu: Araştırma Uygulama İzni

23.05.2018

Sayın Serdar ÖZMEN
(Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Rehberlik Dairesi ANKARA)

İlgi: a) 23/05/2018 tarihli dilekçe
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) dilekçe ile Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Doktora Programı öğrencisi Serdar ÖZMEN'in "Farkındalık Temelli, Teknoloji Destekli Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri Sınıf Rehberlik Programı " konulu doktora tezi kapsamında hazırladığı "Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği"nin Eskişehir ve Ankara illerinde bulunan her tür ve derecedeki liselerde öğretim gören öğrencilere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi il/ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanması uygun bulunmuştur.

Gereği bilgilerinize sunulur.

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Aracı (2 Sayfa)

Emniyet Mahallesi Milas SokakNo:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT Dr. Atilla DEMİRBAŞ
Öğretmen Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3d0c-9058-31b6-981f-0050 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3.

Okul Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu Kararı

2018-2019 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI () MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU
LİSESİ PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ YÜRÜTME
KOMİSYONU SENE BAŞI TOPLANTISI TUTANAĞI

YER: Sunum Odası

TARİH VE SAAT:26/09/2018 -13:00

GÜNDEM MADDELERİ

1. Açılış ve yoklama
2. Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu 'nun görev ve sorumlulukları ile sınıf rehber öğretmeninin görevlerinin okunması
3. PDR yıllık çalışma planının hazırlanması (okul hedeflerinin belirlenmesi)
4. Sınıf rehberlik programlarının hazırlanması
5. 9.sınıf öğrencilerine ve okulumuza yeni başlayan öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmaları
6. Yıl içerisinde uygulanacak test, anket ve envanterlerin görüşülmesi
7. YKS 'ye hazırlanan öğrencilere yönelik yapılacak çalışmaların belirlenmesi
8. Öğrencilere ve velilere yönelik yapılacak seminerlerin belirlenmesi
9. Mesleki rehberlik çalışmaları(Üniversite gezileri ,kariyer günleri vb.)
- 10 . Alan tanıtımı çalışmalarının planlanması
11. Devamsızlığın önlenmesine yönelik yapılacak çalışmaların belirlenmesi
12. Öğrenci başarısını arttıracak tedbir ve çalışmaların belirlenmesi
13. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik çalışmaların görüşülmesi (Destek Eğitim Odası çalışmaları)
14. Krize Müdahale Eylem Planı'nın hazırlanması
15. Dilek ve temenniler
16. Kapanış

ALINAN KARARLAR

1. Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri

1. A

2. B

şekli

2. 9. sınıf öğrencilerine

öğre

3. 2018-2019 öğretim yılı

şekil

-Sınıf Haritası

-R

4. 2018-2019 öğretim yılı

konu

Ar

Za

5. Üniversite mezunlarına sadece 11. sınıf öğrencilerine yönelik olarak

baş

6. Aile tanıtımı çalışmalarına 9. sınıf öğrencilerine yönelik olarak

itib

çalı

Şen

7. D

yapı

içer

8. B

tan

öğ

ve

öğ

9.

öğ

gr

10. 9-A 9-B 9-C şubelerine yıl içinde yapılacak rehberlik derslerinde okulumuz öğretmeni Serdar ÖZMEN' in doktora tezi kapsamında hazırladığı 'Farkındalık Temelli Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı' etkinliklerinin uygulanmasına karar verildi.

Ek 4.**Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı Gelişim Alanlarına Göre Yeterlik ve Kazanımlar****KİŞİSEL-SOSYAL GELİŞİM****Yeterlik 1:** Etkili iletişim becerisi.**Kazanımlar:**

1. İletişimin yaşamdaki önemini fark eder.
2. İletişimde atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları ayırt eder.
3. İletişimde sen dili-ben dili mesajlarını tanır.
4. İletişimde kendini ifade etmenin önemini kavrar.
5. Temel iletişim becerilerinin özelliklerini fark eder.
6. Kişiler arası ilişkilerde temel iletişim becerilerini kullanır.

Yeterlik 2: Özerk etkileşim becerisi**Kazanımlar:**

1. Edilgenlik, saldırganlık ve atılganlık arasındaki ilişkiyi fark eder.
2. Atılganlık becerisi ile hayır diyebilme becerisi arasındaki ilişkiyi kavrar.
3. Gerekğinde hayır diyebilmenin önemini fark eder.
4. Ne zaman hayır demesi gerektiğini fark eder.
5. Gerekğinde hayır diyebilmenin gerekliliğini kavrar.
6. Hayır diyebilmenin yöntemlerini kavrar.
7. Gerekğinde hayır diyebilme becerisini kullanır.

Yeterlik 3: Bağımlılıktan korunma becerisi.**Kazanımlar:**

1. Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkilerini fark eder.
2. Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkilerini kavrar.
3. Kendisini zararlı alışkanlıklardan korur.
4. Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerini fark eder.
5. Kendisini teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korur.

Yeterlik 4: İnterneti güvenli kullanma becerisi**Kazanımlar:**

1. Güvenli internet kullanımının önemini fark eder.
2. İnterneti güvenli kullanmanın yöntemlerini kavrar.
3. Sosyal medyayı başkalarına ve kendisine zarar vermeden, güvenli bir şekilde kullanır.

Yeterlik 5: Gelişimsel farkındalık.**Kazanımlar:**

1. Ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal gelişim özelliklerini fark eder.
2. Fiziksel, sosyal ve duygusal değişimlerin ergenlik döneminin doğal bir parçası olduğunu fark eder.

3. Ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal uyum sorunları ile baş etme becerilerini tanır.
4. Ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal uyum sorunları ile baş etme becerilerini kullanır.

Yeterlik 6: Duygularını tanıma ve yönetme

Kazanımlar:

1. Duygularını tanımanın iletişimdeki önemini fark eder.
2. Duygularını ifade etmenin önemini kavrar.
3. Duygularını ifade etmede ben dilini kullanmanın önemini kavrar.
4. Duyguların bedensel tepkiler üzerindeki önemini ifade eder.
5. Duygularını yönetebilmenin önemini fark eder.
6. Duygularını uygun yollarla ifade eder.
7. Stresle baş etme yöntemlerini kavrar.
8. Gerekliğinde stresle baş etme yöntemlerini kullanır.

Yeterlik 7: Öfke yönetimi becerisi

Kazanımlar:

1. Öfke duygusunu tanır.
2. Öfkenin temel bir duygu olduğunu fark eder.
3. Öfkenin türlerini tanır.
4. Öfkeyi ifade tarzlarını tanır.
5. Öfke ile başa çıkma stratejilerini kavrar.
6. Öfkeyi uyum bir şekilde ifade etme yöntemlerini fark eder.
7. Öfkesini uyum bir şekilde ifade etme becerilerini kullanır.

Yeterlik 8: Kendini kabul

Kazanımlar:

1. Benlik kavramını tanır.
2. Gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki ilişkiyi kavrar.
3. Benlik saygısı kavramını tanır.
4. Benlik saygısını etkileyen etmenleri kavrar.
5. Kendi benliğine ilişkin algılarını fark eder.
6. Kendi benliğine ilişkin olumsuz duyguların kaynaklarını fark eder.
7. Kendisine ilişkin olumlu özellikleri fark eder.
8. Kendi benliğine ilişkin nasıl olumlu duygular geliştirebileceğini kavrar.
9. Kendi benliğine ilişkin olumlu duygular geliştirir.

Yeterlik 9: Akran baskısı ve zorbalıkla baş etme becerisi

Kazanımlar:

1. Arkadaşlık ilişkilerinde akran baskının etkilerini fark eder.
2. Arkadaşlık ilişkilerinde akran baskısı ile baş etme yöntemlerini kavrar.
3. Kendisini akran baskısının olumsuz etkilerinden korur.
4. Akran zorbalığının olumsuz etkilerini fark eder.
5. Akran zorbalığı ile baş etme yöntemlerini kavrar.
6. Kendisini akran zorbalığının olumsuz etkilerinden korur.

Yeterlik 10: Kişisel güvenliğini sağlama becerisi**Kazanımlar:**

1. Çocuk ihmali kavramını tanır
2. Çocuk ihmalinin türlerini fark eder.
3. Çocuk ihmali ile normal yetişkin davranışlarını ayırt eder.
4. Çocuk ihmaline maruz kaldığını düşündüğünde yardım alabileceği kaynakları tanır.
5. Çocuk istismarı kavramını tanır.
6. Çocuk istismarının çeşitliliklerini fark eder.
7. Çocuk istismarı ile normal yetişkin davranışlarını ayırt eder.
8. Çocuk istismarına maruz kaldığını düşündüğünde yardım alabileceği kaynakları tanır.

Yeterlik 11: Farklılıklara saygı duyma becerisi**Kazanımlar:**

1. Ayrımcılık ve ön yargının iletişimdeki önemini fark eder.
2. Farklılıklara karşı ayrımcılık ve ön yargının olumsuz sonuçlarını kavrar.
3. Farklılıklara saygı duymanın önemini kavrar.
4. Farklılıkların zenginlik olduğunu fark eder.
5. Farklılıklara saygı gösterir

Yeterlik 12: Çatışma çözme becerisi**Kazanımlar:**

1. Çatışma kavramını tanır.
2. Çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğunu fark eder.
3. Çatışmanın nedenlerini fark eder.
4. Çatışmanın türlerini kavrar.
5. Kişiler arası sorunlarda çatışma çözme sürecinin gerekliliğini fark eder.
6. Etkili iletişim ve çatışma çözme arasındaki ilişkiyi fark eder.
7. Öfke kontrolü ve çatışma çözme arasındaki ilişkiyi fark eder.
8. Kişiler arası sorunlarda çatışma çözme sürecinin basamaklarını kavrar.
9. Kişiler arası sorunlarda çatışma çözme sürecinin basamaklarını kullanır.

Yeterlik 13: Problem çözme becerisi**Kazanımlar:**

1. Problem çözme kavramını tanır.
2. Problem durumlarının yaşamın doğal bir parçası olduğunu fark eder.
3. Kişisel sorunlarda problem çözmenin önemini kavrar.
4. Kişisel sorunlarda problem çözme sürecinin aşamalarını kavrar.
5. Kişisel sorunlarda problem çözme becerisini etkileyen faktörleri fark eder.
6. Kişisel sorunlarda problem çözme sürecinin basamaklarını kullanır.

Yeterlik 14: Kişisel hak ve özgürlüklerini kullanma becerisi**Kazanımlar:**

1. Bir birey olarak kişisel hak ve özgürlüklerini fark eder.
2. Toplumsal yaşamda kişisel hak ve özgürlüklerin önemini kavrar.
3. Gerektiğinde haklarını uygun yollarla savunur.

EĞİTSEL GELİŞİM

Yeterlik 1: Okula ve çevreye uyum

Kazanımlar:

1. Okuldaki birimleri ve okul personelinin görevlerini fark eder.
2. Okul kurallarını, okuldaki etkinlikleri ve kendisini ilgilendiren yönetmelikleri kavrar.
3. Okulda ihtiyaç duyduğunda nereden, nasıl yardım alabileceğini kavrar.
4. Okula ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirir.

Yeterlik 2: Verimli ders çalışma becerisi

Kazanımlar:

1. Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerinin başarıdaki önemini fark eder.
2. Derslerde etkin dinlemenin önemini fark eder.
3. Derslerde etkin dinlemenin yöntemlerini kavrar.
4. Derslerde etkin dinleme becerilerini kullanır.
5. Etkin okuma ile başarı arasındaki ilişkiyi fark eder.
6. Etkin okuma yöntemlerini kavrar.
7. Ders çalışırken etkin okuma becerilerini kullanır.
8. Derslerde dikkatini yoğunlaştırmanın önemini fark eder.
9. Derslerde dikkatini yoğunlaştırma yöntemlerini kavrar.
10. Derslerde dikkatini yoğunlaştırır.
11. Öğrenme sürecinde öğrenme stillerini tanımanın önemini fark eder.
12. Kendine özgü öğrenme stilini kavrar.
13. Öğrenme süreçlerinde kendine özgü öğrenme stilini kullanır.
14. Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini kavrar.
15. Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Yeterlik 3: Akademik hedef belirleme becerisi

Kazanımlar:

1. Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirlemenin önemini fark eder.
2. Hedef belirleme sürecini etkileyen unsurları fark eder.
3. Hedef belirlemede dikkat edilmesi gereken etkenleri fark eder.
4. Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin kısa, orta ve uzun vadeli hedefler belirler.

Yeterlik 4: Zamanı etkili kullanma becerisi

Kazanımlar:

1. Zamanı etkili ve verimli kullanmanın önemini fark eder.
2. Zaman tuzaklarını tanır.
3. Akademik hedefleri ile zaman yönetimi arasındaki ilişkiyi kavrar.
4. Zaman yönetimi sürecini kavrar.
5. Zamanı etkili ve verimli kullanma yöntemlerini kavrar.
6. Zamanı etkili ve verimli olarak kullanır.

Yeterlik 5: Akademik özgüven geliştirme becerisi

Kazanımlar:

1. Kendisine ilişkin olumlu özellikleri fark eder.
2. Başarı ile özgüven arasındaki ilişkiyi kavrar.

3. Akademik özgüven geliştirme sürecinin basamaklarını tanır.
4. Öğrenme süreçlerinde akademik özgüveni etkin olarak kullanır.

Yeterlik 6: Akademik sorumluluk alma becerisi

Kazanımlar:

1. Başarı ile sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.
2. Akademik olarak sorumluluklarını fark eder.
3. Akademik olarak sorumluluklarını yerine getirmenin önemini kavrar.
4. Akademik olarak sorumluluk alma becerisi geliştirir.

Yeterlik 7: Öğrenmeye yönelik motivasyon

Kazanımlar:

1. Başarı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi fark eder.
2. Öğrenme sürecinde içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını tanır.
3. Öğrenme sürecinde nasıl motive olması gerektiğini kavrar.
4. Öğrenmeye yönelik motivasyon sağlar.

Yeterlik 8: Üst öğrenim olanaklarını tanıma becerisi

Kazanımlar:

1. Ortaöğretim sonrası üniversiteye, işe ve mesleğe giriş sınavları hakkında bilgi kaynaklarını etkin kullanmanın önemini kavrar.
2. Ortaöğretim sonrası üniversiteye, işe ve mesleğe giriş sınavları hakkında bilgi kaynaklarını fark eder.
3. Ortaöğretim sonrası üniversiteye, işe ve mesleğe giriş sınavları hakkında bilgi kaynaklarını kullanır.

Yeterlik 9: Sınav kaygısı ile başa çıkma becerisi

Kazanımlar:

1. Kaygı ile başarı arasındaki ilişkiyi fark eder.
2. Sınav kaygısının nedenlerini kavrar.
3. Sınav kaygısı ile başa çıkma stratejilerini kavrar.
4. Sınav kaygısı ile başa çıkma stratejilerini kullanır.

MESLEKİ GELİŞİM

Yeterlik 1 : Kendini tanıma becerisi

Kazanımlar:

1. Meslek seçimi açısından ilgi, yetenek ve değerlerini tanımanın önemini fark eder.
2. İlgi, yetenek ve değerleri seçebilecekleri meslekler arasında ilişki kurar.
3. Meslekleri kişisel özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirir.

Yeterlik 2: Meslekleri tanıma becerisi

Kazanımlar:

1. Meslekler hakkında bilgi alabilecekleri kaynakları tanır.
2. Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi alabilecekleri kaynakları kullanır.

Yeterlik 3: Kariyer planlama becerisi**Kazanımlar:**

1. Kariyeri ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirlemenin önemini fark eder.
2. Kariyeri ile ilgili geleceğe ilişkin kısa, orta ve uzun vadede hedefler belirler.
3. Yetenek, ilgi ve değerlerine uygun olarak kariyer planı hazırlar.
4. Yetenek, ilgi ve değerlerine uygun olarak kariyer planını uygulama koyar.

Yeterlik 4: Karar verme becerisi**Kazanımlar:**

1. Karar verme sürecinin toplumsal yaşamdaki önemini fark eder.
2. Karar verme sürecine yönelik temel stratejilerini tanır.
3. Karar verme sürecinin aşamalarını kavrar.
4. Ön yargıların mesleki karar verme sürecine etkilerini fark eder.
5. Toplumsal cinsiyet rollerinin karar verme sürecine etkilerini fark eder.
6. Kişisel özelliklerine uygun olarak mesleki kararlar alır.

Yeterlik 5: Kişisel özelliklerine uygun mesleki alan seçimi yapabilme becerisi**Kazanımlar:**

1. Mesleki alan seçiminde önemli olan etkenleri fark eder.
2. Kişisel özelliklerine ve mesleki hedeflerine yönelik olarak mesleki alan seçiminin önemini kavrar.
3. Okulunda bulunan alanları tanır.
4. Diğer okullarda bulunan alanları tanır.
5. Kişisel özellikleri ve mesleki hedeflerine göre seçebileceği alanları değerlendirir.
6. Kişisel özelliklerine ve mesleki hedeflerine uygun olarak mesleki alanını seçer.

Yeterlik 6: Güvenli ve sağlıklı çalışma alışkanlıkları kazanma becerisi.**Kazanımlar:**

1. İş sağlığı ve güvenliğinin çalışma hayatındaki önemini fark eder.
2. İş sağlığı ve güvenliğine uygun olarak çalışmanın önemini kavrar.
3. Okul uygulamaları ve staj çalışmalarında iş sağlığı ve güvenliğine uygun davranışlar gösterir.

Ek 5.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programının Gelişim Alanı, Modül, Yeterlik ve Kazanımların Sınıf Düzeleri ve Süreye Göre Dağılımı

9. SINIF				
GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	KAZANIM	SÜRE (Saat)
1. KİŞİSEL-SOSYAL GELİŞİM	1.1. Etkili İletişim	1. Etkili iletişim becerisi.	1. İletişimin yaşamdaki önemini fark eder. 2. İletişimde atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları ayırt eder. 3. İletişimde sen dili-ben dili mesajlarını tanır. İletişimde kendini ifade etmenin önemini kavrar. 4. Temel iletişim becerilerinin özelliklerini fark eder. 5. Temel iletişim becerilerinin kişisel ilişkilerde kullanımını kavrar. 6. Kişiler arası ilişkilerde temel iletişim becerilerini kullanır.	2
	1.2. Hayır Diyebilme	2. Özerk etkileşim becerisi	1. Edilgenlik, saldırganlık ve atılganlık arasındaki ilişkiyi fark eder. 2. Atılganlık becerisi ile hayır diyebilme becerisi arasındaki ilişkiyi kavrar. 3. Gerektiğinde hayır diyebilmenin önemini fark eder. 4. Ne zaman hayır demesi gerektiğini fark eder. 5. Gerektiğinde hayır diyebilmenin gerekliliğini kavrar.	1
	1.3. Bağımlılık	3. Bağımlılıktan korunma becerisi.	1. Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkilerini fark eder. 2. Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkilerini kavrar. 3. Kendisini zararlı alışkanlıklardan korur. 4. Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerini fark eder. 5. Kendisini teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korur.	2

1.4.Güvenli İnternet Kullanımı	4. İnterneti güvenli kullanma becerisi.	1. Güvenli internet kullanımının önemini fark eder. 2. İnterneti güvenli kullanmanın yöntemlerini kavrar. 3.İnternet ve sosyal medyayı başkalarına ve kendisine zarar vermeden, güvenli bir şekilde kullanır.	1
1.5.Ergenlik Döneminin Gelişim Özellikleri	5. Gelişimsel farkındalık.	1. Ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal gelişim özelliklerini fark eder. 2. Fiziksel, sosyal ve duygusal değişimlerin ergenlik döneminin doğal bir parçası olduğunu fark eder. 3. Ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal uyum sorunları ile baş etme becerilerini tanır. 4. Ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal uyum sorunları ile baş etme becerilerini kullanır.	2
1.6.Duygu Yönetimi	6. Duygularını tanıma ve yönetme	1. Duygularını tanımının iletişimdeki önemini fark eder. 2. Duygularını ifade etmenin önemini kavrar. 3. Duygularını ifade etmede ben dilini kullanmanın önemini kavrar. 4. Duyguların bedensel tepkiler üzerindeki önemini ifade eder. 5. Duygularını yönetebilmenin önemini fark eder. 6. Duygularını uygun yollarla ifade eder.	1
1.7. Öfke Yönetimi	7. Öfke yönetimi becerisi	1.Öfke duygusunu tanır. 2.Öfkenin temel bir duygu olduğunu fark eder. 3.Öfkenin türlerini tanır. 4.Öfkeyi ifade tarzlarını tanır. 5.Öfke ile başa çıkma stratejilerini kavrar. 6.Öfkeyi uygun bir şekilde ifade etme yöntemlerini fark eder. 7.Öfkesini uygun bir şekilde ifade etme becerilerini kullanır.	2

1.8. Benlik Saygısı	8. Kendini kabul	1.Benlik kavramını tanır. 2.Gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki ilişkiyi kavrar. 3.Benlik saygısı kavramını tanır. 4.Benlik saygısını etkileyen etmenleri kavrar. 5.Kendi benliğine ilişkin algılarını fark eder. 6.Kendi benliğine ilişkin olumsuz duyguların kaynaklarını fark eder.	1
1.9. Akran Baskısı-Akran Zorbalığı	9. Akran baskısı ve zorbalıkla baş etme becerisi	1.Arkadaşlık ilişkilerinde akran baskının etkilerini fark eder. 2.Arkadaşlık ilişkilerinde akran baskısı ile baş etme yöntemlerini kavrar. 3.Kendisini akran baskısının olumsuz etkilerinden korur. 4.Akran zorbalığının olumsuz etkilerini fark eder.	1
1.10. İhmal İstismardan Korunma	10. Kişisel güvenliğini sağlama becerisi	1. Çocuk ihmali kavramını tanır 2. Çocuk ihmalinin türlerini fark eder. 3. Çocuk ihmali ile normal yetişkin davranışlarını ayırt eder. 4. Çocuk ihmaline maruz kaldığını düşündüğünde yardım alabileceği kaynakları tanır. 5. Çocuk istismarı kavramını tanır. 6. Çocuk istismarının çeşitliliklerini fark eder. 7. Çocuk istismarı ile normal yetişkin davranışlarını ayırt eder. 8. Çocuk istismarına maruz kaldığını düşündüğünde yardım alabileceği kaynakları tanır.	2
1.11. Farklılıklara Saygı	11. Farklılıklara saygı duyma becerisi	1.Ayrımcılık ve ön yargının iletişimdeki önemini fark eder. 2.Farklılıklara karşı ayrımcılık ve ön yargının olumsuz sonuçlarını kavrar. 3.Farklılıklara saygı duymanın önemini kavrar. 4. Farklılıkların zenginlik olduğunu fark eder.	1

2. EĞİTSEL GELİŞİM

1.12.Çatışma Çözme	12. Çatışma çözme becerisi	1. Çatışma kavramını tanır. 2. Çatışmanın yaşamın doğal bir parçası olduğunu fark eder. 3. Çatışmanın nedenlerini fark eder. 4. Çatışmanın türlerini kavrar. 5. Kişiler arası sorunlarda çatışma çözme sürecinin gerekliliğini fark eder. 6. Etkili iletişim ve çatışma çözme arasındaki ilişkiyi fark eder. 7. Öfke kontrolü ve çatışma çözme arasındaki ilişkiyi fark eder. 8. Kişiler arası sorunlarda çatışma çözme sürecinin basamaklarını kavrar.	1
2.1. Okula Uyum	1. Okula ve çevreye uyum	1.Okuldaki birimleri ve okul personelinin görevlerini fark eder. 2. Okul kurallarını, okuldaki etkinlikleri ve kendisini ilgilendiren yönetmelikleri kavrar. 3.Okulda ihtiyaç duyduğunda nereden, nasıl yardım alabileceğini kavrar. 4. Okula ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirir.	1
2.2.Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri	2. Verimli ders çalışma becerisi	1.Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerinin başarıdaki önemini fark eder. 2.Derslerde etkin dinlemenin önemini fark eder. 3.Derslerde etkin dinlemenin yöntemlerini kavrar. 4.Derslerde etkin dinleme becerilerini kullanır. 5.Etkin okuma ile başarı arasındaki ilişkiyi fark eder. 6.Etkin okuma yöntemlerini kavrar. 7.Ders çalışırken etkin okuma becerilerini kullanır. 8.Derslerde dikkatini yoğunlaştırmanın önemini fark eder. 9.Derslerde dikkatini yoğunlaştırma yöntemlerini kavrar. 10.Derslerde dikkatini yoğunlaştırır. 11.Öğrenme sürecinde öğrenme stillerini tanımanın önemini fark eder. 12.Kendine özgü öğrenme stilini kavrar. 13.Öğrenme süreçlerinde kendine özgü öğrenme stilini kullanır. 14.Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini kavrar. 15.Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini kullanır.	3

3. MESLEKİ GELİŞİM	2.3. Akademik Hedef Belirleme	3. Akademik hedef belirleme becerisi	1.Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirlemenin önemini fark eder. 2.Hedef belirleme sürecini etkileyen unsurları fark eder. 3.Hedef belirlemede dikkat edilmesi gereken etkenleri fark eder. 4.Eğitimi ile ilgili kısa, orta ve uzun vadeli hedefler belirler.	1
	2.4. Zaman Yönetimi	4. Zamanı etkili kullanma becerisi.	1. Zamanı etkili ve verimli kullanmanın önemini fark eder. 2. Zaman tuzaklarını tanır. 3. Akademik hedefleri ile zaman yönetimi arasındaki ilişkiyi kavrar. 4. Zaman yönetimi sürecini kavrar. 5. Zamanı etkili ve verimli kullanma yöntemlerini kavrar.	1
	2.5. Akademik Özgüven	5. Akademik özgüven geliştirme becerisi	1. Kendisine ilişkin olumlu özellikleri fark eder. 2. Başarı ile özgüven arasındaki ilişkiyi kavrar. 3.Akademik özgüven geliştirme sürecinin basamaklarını tanır.	1
	2.6. Sorumluluk Alma	6. Akademik sorumluluk alma becerisi	1. Başarı ile sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder. 2. Akademik olarak sorumluluklarını fark eder. 3.Akademik olarak sorumluluklarını yerine getirmenin önemini kavrar. 4.Akademik olarak sorumluluk alma becerisi geliştirir.	1
	3.1. Kendini Tanıma	1. Kendini tanıma becerisi	1.Meslek seçimi açısından ilgi, yetenek ve değerlerini tanımanın önemini fark eder. 2.İlgi, yetenek ve değerleri ile seçebilecekleri meslekler arasında ilişki kurar. 3.Meslekleri kişisel özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirir.	2
	3.2. Meslekleri Tanıma	2. Meslekleri tanıma becerisi	1. Meslekler hakkında bilgi alabilecekleri kaynakları tanır. 2. Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi alabilecekleri kaynakları kullanır.	1

3.3. Mesleki Hedefler Belirleme	3. Kariyer planlama becerisi	1.Kariyeri ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirlemenin önemini fark eder. 2.Kariyeri ile ilgili geleceğe ilişkin kısa, orta ve uzun vadede hedefler belirler. 3.Yetenek, ilgi ve değerlerine uygun olarak kariyer planı hazırlar.	1
3.4. Karar Verme	4. Karar verme becerisi	1.Karar verme sürecinin toplumsal yaşamdaki önemini fark eder. 2.Karar verme sürecine yönelik temel stratejilerini tanır. 3.Karar verme sürecinin aşamalarını kavrar. 4.Ön yargıların mesleki karar verme sürecine etkilerini fark eder. 5.Toplumsal cinsiyet rollerinin karar verme sürecine etkilerini fark eder. 6.Kişisel özelliklerine uygun olarak mesleki kararlar alır.	1
3.5. Mesleki Alan/Dal Seçimi	5. Kişisel özelliklerine uygun mesleki alan seçimi yapabilme becerisi	1.Mesleki alan seçiminde önemli olan etkenleri fark eder. 2.Kişisel özelliklerine ve mesleki hedeflerine yönelik olarak mesleki alan seçiminin önemini kavrar. 3.Mesleki dal seçiminde önemli olan etkenleri fark eder. 4. Okulunda bulunan alanları tanır. 5. Diğer okullarda bulunan alanları tanır. 6.Kişisel özellikleri ve mesleki hedeflerine göre seçebileceği alanları değerlendirir. 7. Kişisel özelliklerine ve mesleki hedeflerine uygun olarak mesleki alanını seçer.	2

12. SINIF

GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	KAZANIM	SÜRE (Saat)
1. KİŞİSEL-SOSYAL GELİŞİM	1. Etkili İletişim	1. Etkili iletişim becerisi.	5. Temel iletişim becerilerinin kişisel ilişkilerde kullanımını kavrar.	1
			6. Kişiler arası ilişkilerde temel iletişim becerilerini kullanır.	
	1.2.Hayır Diyebilme	2. Özerk etkileşim becerisi	6.Hayır diyebilmenin yöntemlerini kavrar.	1
			7.Gerektiğinde hayır diyebilme becerisini kullanır.	
	1.3. Bağımlılık	3. Bağımlılıktan korunma becerisi.	3.Kendisini zararlı alışkanlıklardan korur.	1
			5.Kendisini teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korur.	
	1.4.Güvenli İnternet Kullanımı	4.İnterneti güvenli kullanma becerisi	3.İnternet ve sosyal medyayı başkalarına ve kendisine zarar vermeden, güvenli bir şekilde kullanır.	1
	1.5.Ergenlik Döneminin Gelişim Özellikleri	5. Gelişimsel farkındalık.	4. Ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal uyum sorunları ile baş etme becerilerini kullanır.	1
	1.6. Duygu Yönetimi	6. Duygularını tanıma ve yönetme	7. Stresle baş etme yöntemlerini kavrar.	1
			8. Gerektiğinde stresle baş etme yöntemlerini kullanır	
	1.7.Öfke Yönetimi	7. Öfke yönetimi becerisi	6. Öfkeyi uygun bir şekilde ifade etme yöntemlerini fark eder.	1
			7. Öfkesini uygun bir şekilde ifade etme becerilerini kullanır.	
	1.8. Benlik Saygısı	8. Kendini kabul	7.Kendisine ilişkin olumlu özellikleri fark eder.	1
			8.Kendi benliğine ilişkin nasıl olumlu duygular geliştirebileceğini kavrar.	
			9.Kendi benliğine ilişkin olumlu duygular geliştirir.	
	1.9 Akran Baskısı-Akran Zorbalığı	9. Akran baskısı ve zorbalıkla baş etme becerisi	5. Akran zorbalığı ile baş etme yöntemlerini kavrar.	1
			6. Kendisini akran zorbalığının olumsuz etkilerinden korur.	

2. EĞİTSEL GELİŞİM	1.10. İhmal İstismardan Korunma	10. Kişisel güvenliğini sağlama becerisi	4. Çocuk ihmaline maruz kaldığını düşündüğünde yardım alabileceği kaynakları tanır.	1
			5. Çocuk istismarına maruz kaldığını düşündüğünde yardım alabileceği kaynakları tanır.	
	1.11. Farklılıklara Saygı	11. Farklılıklara saygı duyma becerisi	4.Farklılıkların zenginlik olduğunu fark eder.	1
			5.Farklılıklara saygı gösterir	
	1.12. Çatışma Çözme	12. Çatışma çözme becerisi	8. Kişiler arası sorunlarda çatışma çözme sürecinin basamaklarını kavrar.	1
			9. Kişiler arası sorunlarda çatışma çözme sürecinin basamaklarını kullanır.	
	1.13. Problem Çözme	13. Problem çözme becerisi	1. Problem çözme kavramını tanır.	1
			2. Problem durumlarının yaşamın doğal bir parçası olduğunu fark eder.	
			3. Kişisel sorunlarda problem çözmenin önemini kavrar.	
			4. Kişisel sorunlarda problem çözme sürecinin aşamalarını kavrar.	
2. EĞİTSEL GELİŞİM			5. Kişisel sorunlarda problem çözme becerisini etkileyen faktörleri fark eder.	
			6. Kişisel sorunlarda problem çözme sürecinin basamaklarını kullanır.	
	1.14. Kişisel Hak ve Özgürlükler	14. Kişisel hak ve özgürlüklerini kullanma becerisi.	1.Bir birey olarak kişisel hak ve özgürlüklerini fark eder.	1
			2. Toplumsal yaşamda kişisel hak ve özgürlüklerin önemini kavrar.	
			3. Gerektiğinde haklarını uygun yollarla savunur	
	2.2.Etkili Öğrenme ve Verimli Ders Çalışma Yöntemleri	2. Etkili öğrenme-ders çalışma becerileri kazanır.	14.Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini kavrar.	2
			15.Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini kullanır.	
	2.3. Akademik Hedef Belirleme	3. Akademik hedef belirleme becerisi	5. Eğitimi ile ilgili kısa, orta ve uzun vadeli hedeflerini değerlendirir.	1
	2.4. Zaman Yönetimi	4. Zamanı etkili kullanma becerisi	5. Zamanı etkili ve verimli kullanma yöntemlerini kavrar.	1
			6. Zamanı etkili ve verimli olarak kullanır.	

3. MESLEKİ GELİŞİM	2.5. Akademik Özgüven	5. Akademik özgüven geliştirme becerisi	3.Akademik özgüven geliştirme sürecinin basamaklarını tanır. 4. Öğrenme süreçlerinde akademik özgüveni etkin olarak kullanır.	1
	2.6. Sorumluluk Alma	6. Akademik sorumluluk alma becerisi	3.Akademik olarak sorumluluklarını yerine getirmenin önemini kavrar. 4.Akademik olarak sorumluluk alma becerisi geliştirir.	1
	2.7. Motivasyon	7.Öğrenmeye yönelik motivasyon	1. Başarı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi fark eder. 2.Öğrenme sürecinde içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını tanır. 3.Öğrenme sürecinde nasıl motive olması gerektiğini kavrar. 4.Öğrenmeye yönelik motivasyon sağlar.	1
	2.8. Üst Öğrenim Olanakları	8. Üst öğrenim olanaklarını tanıma becerisi	1.Ortaöğretim sonrası üniversiteye, işe ve mesleğe giriş sınavları hakkında bilgi kaynaklarını etkin kullanmanın önemini kavrar. 2.Ortaöğretim sonrası üniversiteye, işe ve mesleğe giriş sınavları hakkında bilgi kaynaklarını fark eder. 3.Ortaöğretim sonrası üniversiteye, işe ve mesleğe giriş sınavları hakkında bilgi kaynaklarını kullanır.	2
	2.9. Sınav Kaygısı	9. Sınav kaygısı ile başa çıkma becerisi	1.Kaygı ile başarı arasındaki ilişkiyi fark eder. 2.Sınav kaygısının nedenlerini kavrar. 3.Sınav kaygısı ile başa çıkma stratejilerini kavrar. 4.Sınav kaygısı ile başa çıkma stratejilerini kullanır.	2
	3.1. Kendini Tanıma	1. Kendini tanıma becerisi.	2.İlgi, yetenek ve değerleri ile seçebilecekleri meslekler arasında ilişki kurar. 3.Meslekleri kişisel özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirir.	1
	3.2. Meslekleri Tanıma	2. Meslekleri tanıma becerisi	2.Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi alabilecekleri kaynakları kullanır.	2
	3.3. Mesleki Hedefler Belirleme	3. Kariyer planlama becerisi	3.Yetenek, ilgi ve değerlerine uygun olarak kariyer planını uygulama koyar.	1

3.4. Karar Verme	4. Karar verme becerisi	6. Kişisel özelliklerine uygun olarak mesleki kararlar alır.	1
3.6. İş Sağlığı ve Güvenliği	6. Güvenli ve sağlıklı çalışma alışkanlıkları kazanma becerisi.	1.İş sağlığı ve güvenliğinin çalışma hayatındaki önemini fark eder. 2.İş sağlığı ve güvenliğine uygun olarak çalışmanın önemini kavrar. 3.Okul uygulamaları ve staj çalışmalarında iş sağlığı ve güvenliğine uygun davranışlar gösterir.	1

** Oryantasyon (okula uyum) haftası sonrasında sınıf rehberlik programı kapsamında 1 ders saati süre ile okula uyum etkinliği yapılacaktır.*



Ek 6.**Sınıf Rehberlik Programı Yıllık Çalışma Planı Örneği****... MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ****2018 – 2019 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 9. SINIF REHBERLİK HİZMETLERİ YILLIK ÇALIŞMA PLANI ÖRNEĞİ****EYLÜL-2018**

HAFTALAR	YAPILACAK ÇALIŞMALAR				
3-7 Eylül 2018	Öğretmenler kurulu, sınıf rehber öğretmenlerinin belirlenmesi, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri komisyonunun kurulması, oryantasyon çalışmaları için hazırlık, sınıf rehberlik çalışma planlarının hazırlanması.				
10-14 Eylül 2018	Okula Uyum (Oryantasyon) Çalışmaları – Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Kazandırma Eğitim Programının uygulanması.				
17-21 Eylül 2018	Sosyal kulüplerin tanıtımının yapılarak sosyal kulüplere öğrenci seçiminin yapılması, Sınıf Risk Haritası Belirleme Formu, Öğrenci Bilgi Formu ve Rehberlik İhtiyaç Analizi Formlarının doldurulması.				
HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
24-28 Eylül 2018	2. Eğitsel Gelişim	2. 1. Okula Uyum	2. 1. Okula ve çevreye uyum	1	Lisemi Keşfediyorum

EKİM-2018

HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
1-5 Ekim 2018	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1. 1. Etkili İletişim	1. 1. Etkili iletişim becerisi.	2	Etkili İletişim Kuruyorum

8-12 Ekim 2018	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1. 1. Etkili İletişim	1. 1. Etkili iletişim becerisi.	3	Kendimi Doğru İfade Ediyorum
15-19 Ekim 2018	3. Mesleki Gelişim	3. 1. Kendini Tanıma	3. 1. Kendini tanıma becerisi.	4	Kendimi Tanıyorum
22-26 Ekim 2018	Öğrenci Profili Belirleme Programı - Yaşam Penceresi Anketinin uygulanması				
29 Ekim-2 Kasım 2018	3. Mesleki Gelişim	3. 1. Kendini Tanıma	3. 1. Kendini tanıma becerisi.	5	Özelliklerim ve Meslekler

KASIM-2018

HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
5-9 Kasım 2018	3. Kişisel-Sosyal Gelişim	1. 2. Hayır Diyebilme	1. 2. Özerk etkileşim becerisi.	6	Sakin Kal ve Yalnızca Hayır De
12-16 Kasım 2018	2. Eğitsel Gelişim	2.2. Etkili Öğrenme ve Verimli Ders Çalışma Yöntemleri	2.2. Verimli ders çalışma becerisi	7	Etkin Okuyor, Etkin Dinliyorum.
19-23 Kasım 2018	2. Eğitsel Gelişim	2.2. Etkili Öğrenme ve Verimli Ders Çalışma Yöntemleri	2.2. Verimli ders çalışma becerisi	8	Dikkatimi Yoğunlaştırıyorum.
26-30 Kasım 2018	2. Eğitsel Gelişim	2.2. Etkili Öğrenme ve Verimli Ders Çalışma Yöntemleri	2.2. Verimli ders çalışma becerisi	9	Verimli Ders Çalışıyorum

ARALIK-2018

HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
3-7 Aralık 2018	3. Mesleki Gelişim	3.2. Meslekleri Tanıma	3.2. Meslekleri tanıma becerisi.	10	Meslekleri Tanıyorum
10-14 Aralık 2018	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.6. Duygu Yönetimi	1.6. Duygularını tanıma ve yönetme	11	Duygularımı Yönetiyorum
17-21 Aralık 2018	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.7. Öfke Yönetimi	1.7. Öfke yönetimi becerisi	12	Akıllı Öfke, Saldırgan Öfkeye Karşı
24-28 Aralık 2018	3. Mesleki Gelişim	3.3.Mesleki Hedefler Belirleme	3.3. Kariyer planlama becerisi	13	Kariyer Hedeflerim
31 Aralık 2018-4 Ocak 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.5. Ergenlik Döneminin Gelişim Özellikleri	1.5. Gelişimsel farkındalık.	14	Ergenlik

OCAK-2019

HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
7-11 Ocak 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.3. Bağımlılık	1.3. Bağımlılıktan korunma becerisi.	15	Bağlan Fakat Bağımlı Olma
14-18 Ocak 2019	DEĞERLENDİRME				
21-25 Ocak 2019					

28 Ocak- 1 Şubat 2019	YARIYIL TATİLİ

ŞUBAT-2019

HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
4-8 Şubat 2019	3. Mesleki Gelişim	3.4. Karar Verme	3.4.Karar verme becerisi	16	Sağlıklı Kararlar Veriyorum
11-15 Şubat 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.5. Ergenlik Döneminin Gelişim Özellikleri	1.5. Gelişimsel farkındalık.	17	Değişiyor ve Gelişiyorum
18-22 Şubat 2019	2. Eğitsel Gelişim	2.3. Akademik Hedef Belirleme	2.3. Akademik hedef belirleme becerisi	18	Eğitsel Hedeflerim
25 Şubat- 1 Mart 2019	2. Eğitsel Gelişim	2.4. Zaman Yönetimi	2.4. Zamanı etkili kullanma becerisi	19	Zamanı Verimli Kullanıyorum

MART-2019

HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
4-8 Mart 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.3. Bağımlılık	1.3. Bağımlılıktan korunma becerisi.	20	Zararlı Alışkanlıkların Farkındayım

11-15 Mart 2019	2. Eğitsel Gelişim	2.5. Akademik Özgüven	2.5. Akademik özgüven geliştirme becerisi	21	Başaracağıma İnanıyorum
18-22 Mart 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.10. İhmal İstismardan Korunma	1.10. Kişisel güvenliğini sağlama becerisi	22	Çocuk İhmalinin Farkındayım
25-29 Mart 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.7. Öfke Yönetimi	1.7. Öfke yönetimi becerisi	23	Öfkemi Yönetebiliyorum

NİSAN-2019

HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
1-5 Nisan 2019	2.Eğitsel Gelişim	2.6. Sorumluluk Alma	2.6. Akademik sorumluluk alma becerisi	24	Başarı ve Sorumluluk
8-12 Nisan 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.8. Benlik Saygısı	1.8. Kendini kabul.	25	Ben Değerliyim
15-19 Nisan 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.9. Akran Baskısı-Akran Zorbalığı	1.9. Akran baskısı ile baş etme becerisi	26	Zorba Olma! Fark Et.
22-26 Nisan 2019	3. Mesleki Gelişim	3.5. Mesleki Alan/Dal Seçimi	3. 5. Kişisel özelliklerine uygun mesleki alan seçimi yapabilme becerisi	27	Mesleki Alanlar
29 Nisan – 3 Mayıs 2019	3. Mesleki Gelişim	3.5. Mesleki Alan/Dal Seçimi	3. 5. Kişisel özelliklerine uygun mesleki alan seçimi yapabilme becerisi	28	Mesleki Alanımı Seçiyorum

MAYIS-2019

HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
6-10 Mayıs 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.4.Güvenli İnternet Kullanımı	1.4. İnterneti güvenli kullanma becerisi	29	İnterneti Güvenli Kullanıyorum
13-17 Mayıs 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.10. İhmal İstismardan Korunma	1.10. Kişisel güvenliğini sağlama becerisi	30	Çocuk İstismarının Farkındayım
20-24 Mayıs 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.11. Farklılıklara Saygı	1.11. Farklılıklara saygı duyma becerisi	31	Farklılıkların Farkındayım
27-31 Mayıs 2019	1. Kişisel-Sosyal Gelişim	1.12.Çatışma Çözme	1.12. Çatışma çözme becerisi	32	Çatışma! Çöz

HAZİRAN-2019

HAFTALAR	GELİŞİM ALANI	MODÜL	YETERLİK	ETKİNLİK NO	ETKİNLİK ADI
3-7 Haziran 2019	DEĞERLENDİRME				
10-14 Haziran 2019	Rehberlik Hizmetlerine yönelik yapılmış olan çalışmalarla ilgili raporların ve dosyaların doldurularak Rehberlik Servisi'ne teslim edilmesi, Rehberlik İhtiyaç Analizi Formlarının doldurulması, BEP Geliştirme Birimi Toplantısı,				

Ek 7.

Teknoloji Destekli Sınıf Rehberlik Programı Örnek Etkinlikler

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 1

Etkinliğin Adı: Lisemi Keşfediyorum

Gelişim Alanı: 2. Eğitsel Gelişim

Modül: 2. 1. Okula Uyum

Yeterlik: 2. 1. Okula ve çevreye uyum

Kazanım/Kazanımlar:

1. Okuldaki birimleri ve okul personelinin görevlerini fark eder.
2. Okul kurallarını, okuldaki etkinlikleri ve kendisini ilgilendiren yönetmelikleri kavrar.
3. Okulda ihtiyaç duyduğunda nereden, nasıl yardım alabileceğini kavrar.

Süre: 40 dakika

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım, soru cevap ve tartışma yöntemi

Kaynak Araç-Gereçler: Legolar (Her grup için ayrı olmak üzere en az 4 farklı renkte ve her şekilden 3'erli grup oluşturacak sayıda), akıllı tahta (projeksiyon ve bilgisayar), Form 1 "Göster Yap Isınma Etkinliği", okul tanıtım videosu (okul web sayfasından alınacak), Form 2 "Okuldaki Kurallar, Etkinlikler ve Yönetmelikler" ve Form 2'nin özet sunumu, Form 3 "Okulda Nereden Nasıl Yardım Alabilirim" ve Form 3'ün özet sunumu (Araştırmacı tarafından hazırlanan materyal, sunu ve formlar öğretmenlere hazır olarak verilecek).

Fiziksel Düzenlemeler: Öğrenciler 5 yada 6 gruba ayrıldıklarında rahatlıkla birbirleriyle iletişim kurabilecekleri şekilde küme oturma düzeni oluşturulur.

Süreç:

Giriş: Öğrencilere "Merhaba arkadaşlar, bu etkinliğimizde sizlerin okula uyumunuzu arttırmaya yönelik çalışmalar yapacağız", denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir. Öğrenciler 5-6 gruba ayrılır, Form 1 "Göster Yap Isınma Etkinliği"ne ilişkin bilgiler öğrencilere açıklanır ve legolarla "Göster Yap Isınma Etkinliği" (Ekranda süreli olarak gösterilen lego şekillerinin öğrenci grupları tarafından işbirliği içerisinde yapılmasını

amaçlayan etkinlik) yapılır. Uygulama sürecinde birbirimizi tanımanın ve işbirliğinin daha başarılı olmamızdaki önemi vurgulanır. Bu durumun okuldaki başarımızda da geçerli olduğu açıklanır. Okuldaki birimleri, okul personelinin görevlerini, okul kurallarını, okuldaki etkinlikleri, kendisini ilgilendiren yönetmelikleri bilmenin ve okulda ihtiyaç duyduğunda nereden, nasıl yardım alabileceğini fark etmenin okula uyumumuzu kolaylaştıracağı ifade edilir.

Gelişme: Öğrencilere okul web sayfasından “Okul tanıtım videosu” izletilir. Öğrencilerin okul tanıtımı ile ilgili olarak varsa soruları alınır. Form 2 “Okuldaki Kurallar, Etkinlikler ve Yönetmelikler” daha sonra incelemeleri amacıyla öğrencilere dağıtılır ve “Okuldaki Kurallar, Etkinlikler ve Yönetmelikler” isimli sunum izletilir. Okulda ihtiyaç duyduğumuzda nereden nasıl yardım alabileceğimiz (okul yönetiminden alabileceğimiz yardımlar, okul rehber öğretmenimizden alabileceğimiz yardımlar ve sınıf rehber öğretmenimizden alabileceğimiz yardımlar) kısaca açıklanır ve okulda nereden nasıl yardım alabileceğimize ilişkin hazırlanan sunum öğrencilere izletilir.

Sonuç: Öğrencilere “Bu etkinliğimizde okuldaki birimleri ve okul personelinin görevlerini fark ettik. Daha sonra okul kurallarını, okuldaki etkinlikleri ve bizi ilgilendiren yönetmelikleri tanıdık. Son olarak ihtiyaç duyduğumuzda nereden nasıl yardım alabileceğimizi kavradık. Bu konuyla ilgili olarak sorusu olan var mı? diye sorulur. Daha sonra öğrenilenler özetlenerek etkinlik tamamlanır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 2

Etkinliğin Adı: Etkili İletişim Kuruyorum

Gelişim Alanı: 1. Kişisel-Sosyal Gelişim

Modül: 1. 1. Etkili İletişim**Yeterlik:** 1. 1. Etkili iletişim becerisi.**Kazanım/Kazanımlar:**

1. İletişimin yaşamdaki önemini fark eder.
2. İletişimde atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları ayırt eder.

Süre: 40 dakika**Gerekli Ön Hazırlık:** Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.**Yöntem ve Teknikler:** Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım ve soru cevap yöntemleri.**Kaynak Araç-Gereçler:** İnteraktif Örnek Durum-Davranış Biçimleri Uygulaması, İletişim İle İlgili Karikatür ve Resimlerden Oluşan Kısa Film, Form-1 “İletişimin Önemi”, Form-2 “İletişim Türleri - Davranış Biçimleri”, Form-3 “Davranış Biçimleri Durum Formu”, Form-4 Grup Sayısı Kadar Renkli Kalem (Araştırmacı tarafından hazırlanan interaktif uygulama, kısa film, animasyon, form ve materyaller öğretmenlere hazır olarak verilecek).**Fiziksel Düzenlemeler:** Öğrenciler 5 yada 6 gruba ayrıldıklarında rahatlıkla birbirleriyle iletişim kurabilecekleri şekilde küme oturma düzeni oluşturulur.**Süreç:****Giriş:** Öğrencilere “*Bu etkinliğimizde iletişim becerilerimizi geliştirmeye yönelik çalışmalar yapacağız*”, denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir. İletişim ile ilgili çeşitli karikatür ve resimlerden oluşan kısa film izletilir. Öğrencilerin resim ve karikatürler üzerinde konuşmaları sağlanarak grup etkileşimi başlatılır.**Gelişme:** Etkinliğin gelişme süreci iki bölümden oluşur. Birinci bölümde öğretmen “*Günlük yaşamımızda etkili iletişim kurmak neden önemlidir?*” sorusunu öğrencilere yöneltir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda Form-1 “İletişimin Önemi” kısaca açıklanır. Öğrencilere “*Etkili iletişim kurmamızı engelleyen unsurlar neler olabilir?*” sorusu yöneltir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “İletişim Engelleri” isimli animasyon filmi öğrencilere izletilir. Sağlıklı iletişim kurmamızı engelleyen durumlar kısaca özetlenir. İkinci bölümünde “*Bireyler iletişim halindeyken ne tür davranışlar sergilerler?*” sorusu öğrencilere yöneltir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda Form-2 İletişim Türleri -

Davranış Biçimleri kısaca özetlenerek öğrencilere anlatılır. Bireylerin iletişim halindeyken çekingen, saldırgan ve atılgan olmak üzere üç tür davranış sergiledikleri vurgulanır. Öğretmen öğrencileri 4-5 kişiden oluşan gruplara ayırır. Her gruba bir bölümünde iletişimde örnek durum cümlelerinin yer aldığı diğer bölümünde ise çekingen, saldırgan ve atılgan davranışlar bölümünün boş olarak bulunduğu Form-3 Davranış Biçimleri Durum Formu ve renkli kalem (sarı, kırmızı, yeşil) dağıtılır. Öğrencilerden örnek durumlara uygun olarak çekingen, saldırgan, atılgan davranışlara ilişkin örnek cümleler düşünmeleri ve buldukları ifadeleri formda belirtilen yerlere (atılgan ifadeleri yeşil, çekingen ifadeleri sarı, saldırgan ifadeleri kırmızı kalemle) yazmaları istenir. Öğrenciler örnek durumlara ilişkin yazdıkları çekingen, saldırgan ve atılgan davranış örneklerini sınıfla paylaşırlar. Daha sonra İnteraktif Örnek Durum- Davranış Biçimleri Uygulaması ile durum cümleleri açılır. Öğretmen tarafından okunur. Durum cümleleri gönüllü gruplar tarafından tıklanarak önce çekingen davranış tepkileri, sonra saldırgan davranış tepkileri ve son olarak atılgan davranış tepkilerine ilişkin resim ve ifadeler sınıfa gösterilir.

Sonuç: Öğrencilere “*Bu etkinliğimizde etkili iletişim kurabilmek için gerekli olan becerilerin neler olduğunu öğrendik. Bu konuyla ilgili olarak sorusu olan var mı?*” diye sorulur. Daha sonra öğrenilenler kısaca özetlenerek etkinlik tamamlanır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 3

Etkinliğin Adı: Kendimi Doğru İfade Ediyorum

Gelişim Alanı: 1. Kişisel-Sosyal Gelişim

Modül: 1. 1. Etkili İletişim

Yeterlik: 1. 1. Etkili iletişim becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

3. İletişimi engelleyen etkenleri fark eder.
4. İletişimde sen dili-ben dili mesajlarını tanır.
5. Kişiler arası ilişkilerde temel iletişim becerilerini tanır.
6. Kişiler arası ilişkilerde temel iletişim becerilerini kullanmanın önemini kavrar.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım, soru cevap ve dramatizasyon yöntemleri.

Kaynak Araç-Gereçler: “İletişim Engelleri” isimli animasyon, Form-1 İletişimi Engelleyen Faktörler “İletişimde Sen Dili-Ben Dili” İsimli Sunu, Form-2 Örnek Olay Sen Dili-Ben Dili Formu (Grup Sayısı Kadar), Form-3 Etkili İletişim Becerileri, Grup sayısı kadar üzerinde Sen Dili Yazılı Karton Gözlükler (Araştırmacı tarafından hazırlanan animasyon, sunu, form ve materyaller öğretmenlere hazır olarak verilecek).

Fiziksel Düzenlemeler: Öğrenciler 5 ya da 6 kişilik gruplara ayrıldıklarında rahatlıkla birbirleriyle iletişim kurabilecekleri şekilde küme oturma düzeni oluşturulur.

Süreç:

Giriş: Öğrencilere “*Bir önceki etkinliğimizde iletişimin önemini ve iletişimde davranış çeşitlerini görmüştük. Bu etkinliğimizde de iletişimi engelleyen etkenleri, iletişimde sen dili- ben dili mesajlarını ve etkili iletişim becerilerinin temel özelliklerini öğreneceğiz*” denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: “İletişim Engelleri” isimli animasyon filmi öğrencilere izletilir. *Sağlıklı iletişim kurmamızı engelleyen unsurlar nelerdir?* sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda Form-1 İletişimi Engelleyen Faktörler özetlenerek öğrencilere açıklanır. Sağlıklı iletişimde kendini ifade etmenin önemli olduğu ve kendini ifadede kullanılan dilin özenle seçilmesi gerektiği ifade edilir. “İletişimde Sen Dili-Ben Dili” isimli sunum öğrencilere

gösterilir. Öğrenciler 4-5 kişiden oluşan gruplara ayrılır. Her gruba bir bölümünde iletişimde örnek durum cümlelerinin yer aldığı; diğer bölümünde ise ben dili-sen dili ifadelerinin boş olarak bulunduğu Form-2 Örnek Olay Sen Dili-Ben Dili Formu dağıtılır. Öğrencilerden örnek durumlara uygun olarak ben dili-sen dili örnek cümlelerini düşünmeleri ve buldukları ifadeleri formda belirtilen yerlere yazmaları ve sınıfta canlandırmaları istenir. Sınıfla paylaşım sürecinde sen dili ifadeleri kullanırken “sen dili gözlükleri takılır, ben dili ifadeleri kullanılırken gözlükler çıkartılır. Öğretmen, “Form-3 Etkili İletişim Becerileri” yardımı ile iletişimdeki uygun davranış tepkilerini, etkin dinlemenin, empatinin, kendini ifade etmenin ve kullanılan dilin önemini kısaca açıklar.

Sonuç: Öğrencilere “*Bu etkinliğimizde iletişimi engelleyen etmenleri gördük. İletişimde sen dili-ben dili mesajlarını tanıdık. Kişiler arası ilişkilerde iletişim becerilerini kullanmanın önemini kavradık. Bu konuyla ilgili sorusu olan var mı?*” diye sorulur. Daha sonra öğrenilenler kısaca özetlenerek etkinlik tamamlanır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 4

Etkinliğin Adı: Kendimi Tanıyorum

Gelişim Alanı: 3. Mesleki Gelişim

Modül: 3. 1. Kendini Tanıma

Yeterlik: 3. 1. Kendini tanıma becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

1. Kariyer gelişimi açısından kendini tanımanın önemini kavrar.

2. Meslek seçiminde ilgi, yetenek ve değerlerini tanımanın önemini fark eder.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım ve soru cevap yöntemleri.

Kaynak Araç-Gereçler: “Yanlış Meslek İçin Hayat Çok Kısa” isimli kısa film, “Meslek Seçiminde Kendini Tanıma” isimli dijital hikâye, “Meslek Seçiminde Kendini Tanımanın Önemi” isimli sunum. Form-1 Meslek Seçimi Açısından Kendini Tanıma, Form-2 Kendini Tanıma - Johari Penceresi. (Araştırmacı tarafından hazırlanan kısa film, dijital hikâye, sunu ve formlar öğretmenlere hazır olarak verilecek).

Fiziksel Düzenlemeler: Normal sınıf düzeni.

Süreç:

Giriş: “Yanlış Meslek İçin Hayat Çok Kısa” isimli kısa film öğrencilere izletilir ve yanlış meslek seçiminin hayatımızı nasıl etkilediği ile ilgili grup etkileşimi başlatılır. “*Bu etkinliğimizde meslek seçiminde sağlıklı kararlar verebilmek için neler yapmamız gerektiğini ve meslek seçiminde kendimizi tanımanın önemini öğreneceğiz*” denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: *Meslek seçimi neden önemlidir? Meslek seçiminin aşamaları nelerdir? Meslek seçiminde kendini tanımanın önemi nedir?* soruları öğrencilere yöneltilir ve öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda Form-1 “Meslek Seçimi Açısından Kendini Tanıma” yardımı ile sorulara verilen yanıtlar kısaca özetlenir. “Meslek Seçiminde Kendini Tanımanın Önemi” isimli sunum öğrencilere gösterilir. *Meslek seçiminde bireyin kişilik özelliklerini tanıması neden önemlidir? Meslek seçiminde bireyin ilgilerini tanıması neden önemlidir? Meslek seçiminde bireyin yeteneklerini tanıması neden önemlidir? Meslek seçiminde bireyin mesleki değerlerini tanıması neden önemlidir?* soruları öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda Form-1 “Meslek Seçimi Açısından Kendini Tanıma” yardımı ile sorulara verilen yanıtlar kısaca özetlenir. Daha sonra “Meslek Seçiminde Kendini Tanıma” isimli dijital hikâye öğrencilere izletilir.

Sonuç: Kendimizi daha iyi tanıyabilmemize yardımcı olabilecek bazı tekniklerin bulunduğu ifade edilir. Bunlardan bir tanesinin de Johari Penceresi olduğu ifade edilir. Johari Penceresi'nin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı "Form-2 Kendini Tanıma - Johari Penceresi" yardımı ile kısaca açıklanır. Öğrencilerden formda boş olarak yer alan Johari Penceresini kendi ilgi, yetenek, mesleki değer ve kişilik özellikleri açısından değerlendirip, gelecek haftaki etkinliğe kadar doldurmaları istenir.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 5

Etkinliğin Adı: Özelliklerim ve Meslekler

Gelişim Alanı: 3. Mesleki Gelişim

Modül: 3. 1. Kendini Tanıma

Yeterlik: 3. 1. Kendini tanıma becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

3. İlgi, yetenek ve değerleri ile seçebilecekleri meslekler arasında ilişki kurar.

4. Meslekleri kişisel özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirir.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: Öğrencilerden "Form-2 Kendini Tanıma - Johari Penceresi"ni kendi ilgi, yetenek, mesleki değer ve kişilik özellikleri açısından değerlendirerek doldurmaları istenir. Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması sağlanır.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım ve soru cevap yöntemleri.

Kaynak Araç-Gereçler: “Leyla İle Mecnun-Swot Analizi” isimli kısa film, “Form-1 Kişisel Swot Analizi (Öğrenci sayısı kadar)”, “Form-2 Kendini Tanıma - Johari Penceresi”, “Swot Analizi” isimli sunum. (Kısa film, sunu ve formlar öğretmenlere hazır olarak verilecek).

Fiziksel Düzenlemeler: Normal sınıf düzeni

Süreç:

Giriş: Öğrencilerden kendi kişisel özelliklerini incelemeleri ve kendilerini daha iyi tanımaları amacıyla geçen hafta etkinlik sonunda dağıtılan “Form-2 Kendini Tanıma - Johari Penceresi” ile ilgili paylaşımları alınır. “Leyla İle Mecnun-Swot Analizi” isimli kısa film izletilir. Öğrencilere *“Bu etkinliğimizde ilgi, yetenek ve değerlerimiz ile seçebileceğimiz meslekler arasında ilişki kurmak ve meslekleri kişisel özelliklerimize uygunluğu açısından değerlendirmek için “Swot Analizi”nin nasıl kullanıldığını göreceğiz.”* denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: “Swot Analizi” isimli sunum öğrencilere gösterilir. Swot analizinin ne olduğu, nasıl kullanıldığı ve kişisel swot analizinin nasıl hazırlanabileceği sunum yardımı ile öğrencilere açıklanır. Öğrencilere “Form-1 Kişisel Swot Analizi” öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden formda yer alan açıklamaları okumaları ve diğer sayfada boş olarak yer alan Swot Analizi Formunu kendi kişisel özellikleri ile seçebilecekleri meslekleri göz önünde bulundurarak doldurmaları istenir.

Sonuç: Gönüllü öğrencilerden formda yer alan “Güçlü Yönler-Zayıf Yönler-Fırsatlar-Tehditler” ile ilgili paylaşımları alınır. Kariyer gelişiminde bireyin ilgi, yetenek ve değerleri ile seçebileceği meslekler arasında ilişki kurmasının ve meslekleri kişisel özelliklerine uygunluğu açısından değerlendirmesinin önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 6

Etkinliğin Adı: Sakin Kal ve Yalnızca Hayır De

Gelişim Alanı: 3. Kişisel-Sosyal Gelişim

Modül: 1. 2. Hayır Diyebilme

Yeterlik: 1. 2. Özerk etkileşim becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

1. Edilgenlik, saldırganlık ve atılganlık arasındaki ilişkiyi fark eder.
2. Atılganlık becerisi ile hayır diyebilme becerisi arasındaki ilişkiyi kavrar.
3. Gerektiğinde hayır diyebilmenin önemini fark eder.
4. Ne zaman hayır demesi gerektiğini fark eder.
5. Hayır diyebilmenin yöntemlerini kavrar.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: “Hayır Diyebilmenin Yöntemleri” isimli sunumun hazırlanması, akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi, anlatım, soru cevap, tartışma yöntemi ve drama tekniği.

Kaynak Araç-Gereçler: Hayır Diyebilmenin Yöntemleri” isimli sunu, Örnek Olay 1 Formu (Araştırmacı tarafından hazırlanan sunu ve form öğretmenlere hazır olarak verilir).

Fiziksel Düzenlemeler: Sınıf ortamının düzenlenmesi, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli fiziksel düzenlemelerin gerçekleştirilmesi.

Süreç:

Giriş: Aşağıdaki örnek olay öğrencilere anlatılır:

ÖRNEK OLAY 1: Neden Hayır Diyemiyoruz?

Elif, 9. sınıfa giden başarılı bir öğrenciydi. Ailesiyle, öğretmenleriyle ve arkadaşları ile iyi anlaşıyordu. Ancak, Elif’in bir sorunu vardı. Bir türlü arkadaşlarına “Hayır” diyemiyordu. Bu durum kendisini çok üzüyordu. Hatta bir gün aynı sınıftan arkadaşı Ezgi kantinden dondurma alabilmek için kendisinden borç para istedi. O gün yol parasını Ezgi’ye verdiği için eve saatlerce yürüyerek gitmek zorunda kalmıştı. Arkadaşlarının üzülmelerinden, kırılmasından hatta onları kaybetmekten korkuyordu.

Ancak, arkadaşlarına “Hayır” demesi gerektiğini biliyordu. Çünkü bu durum artık dayanılmaz hale gelmişti.

O gün okuldan çıkışta erkenden eve geldi ve yarınki matematik sınavına çalışması gerekiyordu. Biraz dinlendikten sonra matematik defterini ve kitabını hazırladı ve çalışmaya başladı. O sırada telefonu çaldı. Aynı sınıftan arkadaşı Gamze arıyordu. Bir ara telefona cevap vermemeyi düşündü. Ancak, dayanamadı ve telefonu açtı. Gamze, *“Haydi aşağıya gel, biraz parkta otururuz, stres atarız, daha sonra da bize gider ders çalışırız.”* dedi. Elif ise.....

“Hikayenin devamında neler olmuş olabilir? Elif size tanıdık geliyor mu? Sizin de ailenize ve arkadaşlarınıza hayır diyemediğiniz zamanlar oluyor mu?” soruları öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “Hayır” diyememenin doğuştan gelen bir özellik olmadığı ve hayır diyebilmenin sonradan kazanılan bir beceri olduğu vurgulanır. *“Arkadaşlar bu dersimizde “Hayır Diyebilme” becerisini kazanmak için neler yapmamız gerektiğini öğreneceğiz.”* denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: Daha önceki etkinliklerde kazanılan edilgen, saldırgan ve atılgan davranışların neler olduğu öğrencilere hatırlatılır. Çeşitli sorular yardımı ile edilgen, saldırgan ve atılgan davranışları ayırt etmeleri sağlanır. Edilgen, saldırgan ve atılgan davranışların sonuçlarının neler olabileceğini bulmalarına yönelik çeşitli sorular yöneltilir: *“Arkadaşlarımıza karşı saldırgan davranışlarda bulunursak, hangi sonuçlarla karşılaşırız? Arkadaşlarımıza karşı edilgen davranışlarda bulunursak, hangi sonuçlarla karşılaşırız? Arkadaşlarımıza karşı atılgan davranışlarda bulunursak, hangi sonuçlarla karşılaşırız?”* Daha sonra atılganlık becerisi ile hayır diyebilme becerisi arasındaki ilişkiyi bulmalarına yönelik çeşitli sorular yöneltilir: *“Atılgan davranışlar ile hayır diyebilme becerisi arasında nasıl bir ilişki vardır? Hangi durumlarda atılgan davranışlarda bulunursak hayır diyebilme becerisi geliştiririz?”* vb. sorularla grup etkileşimi başlatılır. *“Gerektiğinde neden hayır diyebilmeliyiz? Hayır diyebilmek neden bu kadar önemlidir?”* soruları öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda hayır diyebilmenin önemi açıklanır. Son olarak *“Hayır Diyebilme Becerisi”* isimli sunum öğrencilere gösterilir ve hayır diyebilme yöntemleri kısaca özetlenerek tahtaya yazılır.

Sonuç: Örnek Olay 1’de geçen Elif ve Gamze’nin telefon konuşması öğrenciler tarafından dramatize edilir. Elif’in Gamze’ye farklı yöntemlerle hayır diyebildiği drama yardımı ile vurgulanır. Öğrenilenler özetlenerek etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 7

Etkinliğin Adı: Etkin Okuyor, Etkin Dinliyorum.

Gelişim Alanı: 2. Eğitsel Gelişim

Modül: 2.2. Etkili Öğrenme ve Verimli Ders Çalışma Yöntemleri

Yeterlik: 2.2. Verimli ders çalışma becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

- 1.Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerinin başarıdaki önemini fark eder.
- 2.Derslerde etkin dinlemenin önemini fark eder.
- 3.Derslerde etkin dinlemenin yöntemlerini kavrar.
- 4.Derslerde etkin dinleme becerilerini kullanır.
- 5.Etkin okuma ile başarı arasındaki ilişkiyi fark eder.
- 6.Etkin okuma yöntemlerini kavrar.
- 7.Ders çalışırken etkin okuma becerilerini kullanır.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: “Planlı Çalışmanın Önemi” isimli dijital hikaye, “Hiç Ders Çalışasım Gelmiyor”, “Verimli Ders Çalışma Teknikleri”, “Etkin Dinleme” isimli animasyonların ve “Verimli Ders Çalışma Teknikleri-Etkin Dinleme, Etkin Okuma” isimli sunumun hazırlanması, origami yönergesi ses kaydı, akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi, anlatım, soru cevap ve tartışma yöntemi, anlatıp yaptırma tekniği.

Kaynak Araç-Gereçler: “Planlı Çalışmanın Önemi” isimli dijital hikaye, “Hiç Ders Çalışmam Gelmiyor”, “Verimli Ders Çalışma Teknikleri”, “Etkin Dinleme” isimli animasyonlar, Göz Bandı (Öğrenci sayısı kadar), A4 kağıdı (Öğrenci sayısı kadar). (Araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikaye, animasyon sunu, ses kaydı ve diğer materyaller öğretmenlere hazır olarak verilir).

Fiziksel Düzenlemeler: Sınıf ortamının düzenlenmesi, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli fiziksel düzenlemelerin gerçekleştirilmesi.

Süreç:

Giriş: “Planlı Çalışmanın Önemi” isimli dijital hikaye öğrencilere izletilir. Verimli ders çalışma tekniklerinin başarıdaki önemi kısaca açıklanır. *“Arkadaşlar bu etkinliğimizde “Verimli Ders Çalışmada Etkin Dinleme ve Etkin Okuma ” becerilerini kazanmak için neler yapmamız gerektiğini öğreneceğiz.”* denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: “Hiç Ders Çalışmam Gelmiyor” ve “Verimli Ders Çalışma Teknikleri” isimli animasyonlar öğrencilere izletilir. Verimli ders çalışmanın başarıdaki önemi çeşitli sorular yardımı ile öğrencilere buldurulur. Etkin dinleme ve etkin okumanın başarıdaki önemi kısaca açıklanır. Öğrencilere A4 kağıtları ve göz bantları dağıtılır. Öğrencilerin gözlerini bağlamaları sağlanır. Öğrencilerin gözleri bağlı olarak akıllı tahtadan dinledikleri “origami yönergesi ses kaydı” ile kağıtlarını yönergeye uygun olarak katlamaları istenir. Öğrencilerin katladıkları kağıtlarda aynı şekillere ulaşp ulaşmadıkları kontrol edilir. Öğrencilerin farklı şekiller oluşturmaları nedeniyle iletişimde dinlemenin önemi ve etkin dinlemenin başarıdaki önemi vurgulanır. “Verimli Ders Çalışma Teknikleri-Etkin Dinleme, Etkin Okuma” isimli sunum öğrencilere gösterilir. Sunum yardımı ile verimli ders çalışmada etkin dinleme ve etkin okuma yöntemleri kısaca açıklanır.

Sonuç: “Etkin dinleme” isimli animasyon öğrencilere izletilir. Etkinlikte öğrenilenler özetlenerek etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 8

Etkinliğin Adı: Dikkatimi Yoğunlaştırıyorum.

Gelişim Alanı: 2. Eğitsel Gelişim

Modül: 2.2. Etkili Öğrenme ve Verimli Ders Çalışma Yöntemleri

Yeterlik: 2.2. Verimli ders çalışma becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

- 8.Derslerde dikkatini yoğunlaştırmanın önemini fark eder.
- 9.Derslerde dikkatini yoğunlaştırma yöntemlerini kavrar.
- 10.Derslerde dikkatini yoğunlaştırır.
- 11.Öğrenme sürecinde öğrenme stillerini tanımanın önemini fark eder.
- 12.Kendine özgü öğrenme stilini kavrar.
- 13.Öğrenme süreçlerinde kendine özgü öğrenme stilini kullanır.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: “Dikkat Testi” isimli kısa videonun, “Dikkat Dağınıklığı” isimli animasyonun “Derslerde Dikkati Yoğunlaştırmak” ve “Öğrenme Stilleri” isimli sunumların hazırlanması, , akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi, anlatım, soru cevap ve tartışma yöntemi.

Kaynak Araç-Gereçler: Dikkat Testi” isimli kısa film, “Dikkat Dağınıklığı” isimli animasyon, Form-1 Bakmak, Görmek ve Dikkat Etmek, Form-2 Derslerde Dikkatini Yoğunlaştırabilme, “Derslerde Dikkati Yoğunlaştırmak” ve “Öğrenme Stilleri” isimli sunumlar, Akıllı tahta (bilgisayar- projeksiyon cihazı-ses sistemi), renkli dosya ya da kitap, A4 kağıdı (Grup sayısı kadar). (Araştırmacı tarafından hazırlanan kısa film, animasyon sunu ve diğer materyaller öğretmenlere hazır olarak verilir).

Fiziksel Düzenlemeler: Sınıf ortamının düzenlenmesi, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli fiziksel düzenlemelerin gerçekleştirilmesi.

Süreç:

Giriş: Öğretmen elinde dikkat çekici bir renkteki dosya (ya da kitap) ile sınıfa girer. Daha sonra dosyayı öğrencilerin görebileceği şekilde çantasına koyar. “*Bu etkinliğimizde derslerde dikkatimizi yoğunlaştırma ve öğrenme stillerini göreceğiz.*” diyerek, etkinliğe giriş yapar. Öğrencileri 5 yada 6’şarlı olacak şekilde gruplara ayırır ve her gruba bir tane a4 kağıdı dağıtır. Daha sonra “Sınıfa girdiğimde elimde bulunan dosyanın rengi nedir? Bakmak ve görmek arasında ne gibi benzerlik ve farklılıklar vardır? sorularını yöneltir. Gruplardan soruları tartışarak, cevaplarını kağıda yazmalarını ister. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “Form-1 yardımı ile bakmak ve görmek arasındaki farklılıklar ve dikkat etmenin önemi kısaca açıklanır.

Gelişme: “Dikkat Testi” isimli kısa video öğrencilere izletilir. “Derslerde Dikkati Yoğunlaştırmak” isimli sunum öğrencilere gösterilir. “Dikkat Dağınıklığı” isimli animasyon öğrencilere izletilir. Form-1 yardımı ile derslerde dikkati yoğunlaştırmanın önemi ve derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme yöntemleri kısaca açıklanır. Öğrenme sürecinde öğrenme stillerini tanımanın önemi kısaca açıklanır ve “Öğrenme Stilleri” isimli sunum öğrencilere gösterilir. Öğrencilerin öğrenme stillerini tanımaları ve öğrenme stillerine uygun olarak verimli çalışmalarının önemi kısaca açıklanır.

Sonuç: Öğrenme stilini belirlemek amacıyla kullanılabilecek çeşitli ölçme araçları öğrencilere tanıtılır. Öğrenme stilini belirlemek isteyen öğrencilerin rehberlik servisinden bireysel olarak yardım alabilecekleri vurgulanır. Son olarak etkinlikte öğrenilenler kısaca özetlenerek etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 9

Etkinliğin Adı: Verimli Ders Çalışıyorum

Gelişim Alanı: 2. Eğitsel Gelişim

Modül: 2.2. Etkili Öğrenme ve Verimli Ders Çalışma Yöntemleri

Yeterlik: 2.2. Verimli ders çalışma becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

14.Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini kavrar.

15.Verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım ve soru cevap yöntemleri.

Kaynak Araç-Gereçler: İnteraktif Verimli Ders Çalışma Yöntemleri Uygulaması, “Nasıl Ders Çalışılmaz?” ve “Nasıl Verimli Çalışabilirim?” isimli kısa videolar, Verimli Ders Çalışma Soru Kartları-Cevap Formları, Form-1 “Hangi Derse Nasıl Çalışmalıyım?”, bez torba ve küçük not kâğıtları (Araştırmacı tarafından hazırlanan interaktif uygulama, kısa videolar, formlar ve diğer materyaller öğretmenlere hazır olarak verilir).

Fiziksel Düzenlemeler: Sınıf ortamının düzenlenmesi, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için gerekli fiziksel düzenlemelerin gerçekleştirilmesi.

Süreç:

Giriş: “Nasıl Ders Çalışılmaz?” ve “Nasıl Verimli Çalışabilirim?” isimli kısa videolar öğrencilere izletilir. Verimli ders çalışma tekniklerinin başarıdaki önemi kısaca hatırlatılır. “Arkadaşlar bu etkinliğimizde “Verimli ders çalışma becerisini kazanmak için neler yapmamız gerektiğini öğreneceğiz.” denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: Öğrenciler 2’şerli ya da 3’erli gruplara ayrılırlar. Her grup bez torbanın içerisinden verimli ders çalışma soru kartlarından birini seçer. Öğrencilere 3 dakikalık süre verilir ve soru kartlarına cevap olabilecek seçenekleri küçük not kâğıtlarına yazmaları istenir. Sorulara ilişkin cevap formları tahtaya asılır ve öğrenciler cevap formlarını tahtadan alarak kendi yazdıkları ile karşılaştırırlar. İnteraktif Verimli Ders Çalışma Yöntemleri Programı tahtada açılır. Programda yer alan her bir soru, ilgili kartlardaki soruları cevaplayan öğrenciler tarafından program yardımı ile gruptaki diğer öğrencilere sunulur.

Sonuç: “Verimli Ders Çalışmanın Püf Noktaları”, “isimli kısa video öğrencilere izletilir. Daha sonra evde incelemeleri için Form-1 “Hangi Derse Nasıl Çalışmalıyım?” öğrencilere dağıtılır. Etkinlikte öğrenilenler kısaca özetlenerek etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 10

Etkinliğin Adı: Meslekleri Tanıyorum

Gelişim Alanı: 3. Mesleki Gelişim

Modül: 3.2. Meslekleri Tanıma

Yeterlik: 3.2. Meslekleri tanıma becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

1. Meslekleri tanımanın önemini kavrar.
2. Meslekler hakkında bilgi alabilecekleri kaynakları tanır.
3. Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi alabilecekleri kaynakları kullanır.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım ve soru cevap yöntemleri.

Kaynak Araç-Gereçler: “En İyi Meslek Hangisidir?” ve “Meslek Seçimini Nasıl Yapmalıyım?” isimli kısa filmler, “Meslekleri Tanımanın Önemi” isimli sunum. Form-1

Meslekleri Tanımanın Önemi, Form-2 Meslekleri Tanıtan Kaynaklar. (Araştırmacı tarafından kısa film, sunu, form ve diğer materyaller öğretmenlere hazır olarak verilir).

Fiziksel Düzenlemeler: Normal sınıf düzeni, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için alınabilecek önlemler.

Süreç:

Giriş: Sizce en iyi meslek hangisidir? sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “En İyi Meslek Hangisidir?” ve “Meslek Seçimini Nasıl Yapmalıyım?” isimli kısa filmler öğrencilere izletilir ve en iyi mesleğin ilgi, yetenek ve değerlerimize uygun olan meslek olduğu öğrencilere çeşitli sorular yardımı ile buldurulur. “*Bu etkinliğimizde meslekleri tanımanın önemini, meslekleri nasıl tanıyabileceğimizi ve meslekleri tanımak için hangi kaynakları kullanabileceğimizi öğreneceğiz*” denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: “*Meslekleri tanımak neden önemlidir?*” Meslekleri hangi özelliklerine göre tanımalıyız? soruları öğrencilere yöneltilir? Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda, Form-1 yardımı ile mesleki tanımanın önemi ve mesleklerin tanımada hangi özelliklere dikkat etmemiz gerektiği öğrencilere açıklanır. “Meslekleri Tanımanın Önemi” isimli sunum öğrencilere gösterilir. Meslekleri tanımada hangi kaynaklardan yararlanabiliriz? sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda, Form-2 yardımı ile meslekleri tanıtan kaynaklar öğrencilere tanıtılır.

Sonuç: Meslekleri tanımada kullanılabilecek internet kaynaklarından bir kaç gönüllü öğrenciler tarafından öğretmenin rehberliğinde internette açılır ve öğrencilerin bu kaynakları nasıl kullanabilecekleri uygulamalı olarak kısaca açıklanır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 11

Etkinliğin Adı: Duygularımı Yönetiyorum

Gelişim Alanı: 1. Kişisel-Sosyal Gelişim

Modül: 1.6. Duygu Yönetimi

Yeterlik: 1.6. Duygularını tanıma ve yönetme

Kazanım/Kazanımlar:

1. Duygularını tanımanın iletişimdeki önemini fark eder.
2. Duygularını ifade etmenin önemini kavrar.
3. Duygularını ifade etmede ben dilini kullanmanın önemini kavrar.
4. Duyguların bedensel tepkiler üzerindeki önemini ifade eder.
5. Duygularını yönetebilmenin önemini fark eder.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım ve soru cevap yöntemleri.

Kaynak Araç-Gereçler: “Duygular”, “Duygularımızı nasıl yönetebiliriz?” ve “Duygularımızı anlamak” isimli videolar, Form-1 Duygular (Görsel), Form-2 Duygular Listesi, Form-3 Duyguların Önemi, Form-4 Duygular ve Ben Dili (Örnek İfadeler), Form-5 Duygu Yönetimi (Araştırmacı tarafından video ve formlar öğretmenlere hazır olarak verilir).

Fiziksel Düzenlemeler: Normal sınıf düzeni, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için alınabilecek önlemler.

Süreç:

Giriş: Form-1 Duygular (Görsel) tahtaya yansıtılır, öğrencilerden tahtadaki duyguların neler olduklarını bulmaları istenir. *“Bu etkinliğimizde duyguların yaşantımızdaki önemini ve duygularımızı nasıl yönetebileceğimizi öğreneceğiz.”* denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: Öğrencilere “Duygu nedir?” ve “Sizler hangi duyguları tanıyorsunuz?” soruları yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda Form-2 Duygular Listesi yardımı ile belirlenen duyguların isimleri tahtaya yazılır “Duygular” isimli video öğrencilere izletilir. Duygularını tanımanın ve duygularını ifade etmenin önemi Form-3 Duyguların Önemi yardımı ile kısaca öğrencilere açıklanır. Duygularını ifade ederken ben dilini kullanmanın gerekliliği öğrencilere hatırlatılır. Form-4 Duygular ve Ben Dili (Örnek İfadeler) tahtaya yansıtılır. Öğrencilerin temel duygulara ilişkin ben dili ifadelerini okumaları sağlanır. Örnek ifadeler öğretmen tarafından okunarak tekrar edilir. “Duygularımızı nasıl yönetebiliriz?” isimli video öğrencilere izletilir. Duygularımız hangi bedensel tepkilere neden olur? sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda ile Form-5 Duygu Yönetimi yardımı ile duygular sonucunda ortaya çıkan fiziksel tepkiler ve duyguları yönetebilmenin önemi kısaca açıklanır.

Sonuç: Duygularımızı anlamak” isimli video öğrencilere izletilir. Duyguları anlamanın ve duyguları yönetebilmenin iletişimdeki önemi kısaca özetlenerek etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 13

Etkinliğin Adı: Kariyer Hedeflerim

Gelişim Alanı: 3. Mesleki Gelişim

Modül: 3.3.Mesleki Hedefler Belirleme

Yeterlik: 3.3. Kariyer planlama becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

1.Kariyeri ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirlemenin önemini fark eder.

2.Kariyeri ile ilgili geleceğe ilişkin kısa, orta ve uzun vadede hedefler belirler.

3.Yetenek, ilgi ve değerlerine uygun olarak kariyer planı hazırlar.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım ve soru cevap yöntemleri.

Kaynak Araç-Gereçler: “Hedef Belirleme-Florence Chadwick” isimli kısa film, “Smart (Akıllı) Hedef Belirleme-1 ve , “Smart (Akıllı) Hedef Belirleme-2 isimli videolar”, “Kariyer Hedeflerim” isimli sunum, “Form-1 Geleceğim”(Öğrenci sayısı kadar), “Form-2 Hedeflerim (Öğrenci sayısı kadar)”, “Form-3 Hedef Belirleme” (Araştırmacı tarafından kısa film, videolar sunumve formlar öğretmenlere hazır olarak verilir).

Fiziksel Düzenlemeler: Normal sınıf düzeni.

Süreç:

Giriş: “Hedef Belirleme-Florence Chadwick” isimli kısa film öğrencilere izletilir. *“Hedef nedir? Geleceğe yönelik neden hedefler belirlemeliyiz? soruları öğrencilere yöneltilir ve öğrencilerden alınan yanıtlar ile grup etkileşimi başlatılır.“Bu etkinliğimizde geleceğe yönelik neden hedefler belirlememiz gerektiğini ve bu hedeflerimizi nasıl belirleyeceğimizi öğreneceğiz”* denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: *Herkesin gelecekte ne olmak, nerede olmak istediğine ve yaşamını nasıl sürdüreceğine ilişkin bir hayali vardır. İşte bu çalışmada sizlerle geleceğe ilişkin hayallerimizi paylaşacağız.* denilerek “Gelecekte Bir Gün” etkinliği uygulanır. Aşağıdaki yönerge sakın bir ses tonunda ve noktalı yerlerde ara vererek (en az 10 saniye olacak şekilde) okunur.

“Şimdi rahat bir biçimde oturun ve derin bir nefes alın. Bugünü ve sınıfınızı hayal edin. Neler yapıyorsunuz? Şimdi beş yıl sonrayı hayal edin..... Neredesiniz?.....Ne yapıyorsunuz?..... Kendinizi nasıl hissediyorsunuz? On sene sonrayı hayal edin..... Neredesiniz?.....Hangi mesleği yapıyorsunuz?.....Kimlerle çalışıyorsunuz?.....Kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Hazır olunca yavaşça gözlerinizi açın.”

“Form-1 Geleceğim” öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden etkinlikteki duygu ve düşüncelerinden yararlanarak şimdi, 5 yıl sonrası ve 10 yıl sonrasına yönelik formda yer alan

soruları yanıtlamaları istenir. Gönüllü öğrencilerden paylaşımları alınır. Hedef belirlemenin önemi çeşitli sorular yardımı ile öğrencilere buldurulur. “Smart (Akıllı) Hedef Belirleme-1” isimli video öğrencilere izletilir. Hedef belirlerken nelere dikkat etmemiz gerektiği kısaca açıklanır. “Kariyer Hedeflerim” isimli sunum öğrencilere gösterilir. Kariyeri ile ilgili hedef belirlemenin önemi, kısa-orta-uzun vadede hedef belirlemenin gerekliliği ile kariyer hedefi belirleme süreci “Form-3 Hedef Belirleme” yardımı ile kısaca öğrencilere açıklanır. Smart (Akıllı) Hedef Belirleme-2” isimli video öğrencilere izletilir. Kariyer hedefleri belirlerken nelere dikkat etmemiz gerektiği çeşitli sorular yardımı ile öğrencilere buldurulur.

Sonuç: Kariyer planı hazırlarken yetenek, ilgi ve değerlerimiz açısından kendimizi tanımanın gerekliliği ve kendi özelliklerimize uygun olarak kariyer planı hazırlamanın önemi kısaca açıklanır. Hedeflerimizden bazılarının kısa, bazılarının orta, bazılarını da uzun dönemde ulaşılacak hedefler olduğu vurgulanır. Kısa, orta ve uzun vadedeki hedefler Form-3 Hedef Belirleme” yardımı ile kısaca örneklerle açıklanır. “Form-2 Hedeflerim” öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden gelecek haftadaki etkinliğe kadar formda boş olarak yer alan kariyer hedeflerine yönelik kısa, orta ve uzun vadede hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmaya yönelik planlarını yazmaları istenir.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 14

Etkinliğin Adı: Ergenlik

Gelişim Alanı: 1. Kişisel-Sosyal Gelişim

Modül: 1.5. Ergenlik Döneminin Gelişim Özellikleri

Yeterlik: 1.5. Gelişimsel farkındalık.

Kazanım/Kazanımlar:

1. Ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal gelişim özelliklerini fark eder.
2. Fiziksel, sosyal ve duygusal değişimlerin ergenlik döneminin doğal bir parçası olduğunu fark eder.

3. Ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal uyum sorunları ile baş etme becerilerini tanır.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım ve soru cevap yöntemleri.

Kaynak Araç-Gereçler: “Doğumdan Ölüme İnsan” isimli animasyon, “Ergenlik Nedir? Ergenlik Bir Sorun Mudur? Ergenlik Döneminde Kendini Tanıma ve Geleceği Planlama” isimli videolar, “Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri, Ergenlik Dönemi Uyum Sorunları ve Baş Etme Yöntemleri” isimli sunumlar, Form A Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri. (Araştırmacı tarafından animasyon, videolar, sunumlar ve form öğretmenlere hazır olarak verilir).

Fiziksel Düzenlemeler: Normal sınıf düzeni.

Süreç:

Giriş: “Doğumdan Ölüme İnsan” isimli animasyon, öğrencilere izletilir. Yaşam içerisinde belirli gelişim dönemlerinin bulunduğu ve öğrencilerin şu an ergenlik dönemi içerisinde bulundukları ifade edilir. Ergenlik nedir? sorusu öğrencilere yöneltilir. Alınan yanıtlar doğrultusunda grup etkileşimi başlatılır.

Gelişme: “Ergenlik Nedir?” isimli kısa film ve “Ergenlik Bir Sorun Mudur?” isimli video öğrencilere izletilir. Ergenliğin çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olduğu ve yaşamın en güzel dönemlerinden biri olduğu vurgulanır. “Ergenlik Dönemi Gelişim Özellikleri” isimli sunum öğrencilere gösterilir. Sunum yardımı ile ergenlik döneminin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri öğrencilere tanıtılır. Her gelişim döneminde bireyin yerine getirmesi gereken gelişim ödevleri olduğu ve bireyin gelişim ödevlerini yerine getirme noktasında çeşitli uyum sorunları ile karşılaşabileceği ifade edilir. Bu dönemde karşılaşılan uyum sorunlarının neler olabileceği öğrencilere sorulur? Bu sorunlara karşı sizler hangi baş etme yöntemlerini kullanıyorsunuz sorusu sorularak grup etkileşimi başlatılır. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda “Ergenlik Dönemi Uyum Sorunları ve Baş Etme Yöntemleri” isimli sunum öğrencilere gösterilir.

Sonuç: Ergenlik Döneminde Kendini Tanıma ve Geleceği Planlama” isimli video öğrencilere gösterilir. Ergenlik döneminin uyum problemleri ile baş etme sürecinde kendini

tanıma ve geleceği planlamanın önemi vurgulanır. Son olarak etkinlikte öğrenilenler özetlenerek etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ SINIF REHBERLİK ETKİNLİĞİ

Sınıf: 9

Etkinlik No: 15

Etkinliğin Adı: Bağlan Fakat Bağımlı Olma

Gelişim Alanı: 1. Kişisel-Sosyal Gelişim

Modül: 1.3. Bağımlılık

Yeterlik: 1.3. Bağımlılıktan korunma becerisi.

Kazanım/Kazanımlar:

1. Bağımlılık kavramını tanır.
2. Bağımlılığın türlerini kavrar.
3. Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerini fark eder.
4. Kendisini teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korur.

Süre: 40 dakika

Gerekli Ön Hazırlık: Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı ile bilgisayarın hazırlanması, etkinlik değerlendirme formlarının okul web sayfası üzerinden internet ortamına aktarılması.

Yöntem ve Teknikler: Sunuş yolu stratejisi ve buluş yolu stratejisi. Anlatım ve soru cevap yöntemleri.

Kaynak Araç-Gereçler: “Bağımlılık, Teknoloji Bağımlılığı, Teknolojinin Bilinçsiz Kullanımı” isimli animasyonlar, “Teknolojinin Tehlikeli Kullanımı” isimli video, “Teknoloji Bağımlılığı”

isimli sunum, Form-A Teknoloji Bağımlılığı (Araştırmacı tarafından animasyonlar, video, sunu ve form öğretmenlere hazır olarak verilir).

Fiziksel Düzenlemeler: Normal sınıf düzeni.

Süreç:

Giriş: “Bağımlılık” isimli animasyon öğrencilere izletilir. *“Bağımlılık nedir? Bağımlılık türleri nelerdir?”* soruları öğrencilere yöneltilir ve öğrencilerden alınan yanıtlar ile grup etkileşimi başlatılır. Form-A Teknoloji Bağımlılığı yardımı ile bağımlılığın ne olduğu ve bağımlılık türleri kısaca açıklanır. *“Sevgili arkadaşlar bu çalışmamızda bağımlılık türlerinden teknoloji bağımlılığı ile ilgili bir etkinlik gerçekleştireceğiz”* denilerek öğrenciler hedeften haberdar edilir.

Gelişme: “Teknoloji Bağımlılığı” ve “Teknolojinin Bilinçsiz Kullanımı” isimli animasyonlar öğrencilere izletilir. Form-A Teknoloji Bağımlılığı yardımı ile teknolojinin faydaları, teknolojinin olumlu-olumsuz-bağımlı kullanımı örneklerle açıklanır. Teknoloji bağımlılığının belirtileri neler olabilir? Teknoloji bağımlılığının nedenleri neler olabilir? Teknoloji bağımlılığı hangi sorunlara yol açar? Teknoloji bağımlılığından korunmak için neler yapmalıyız? soruları öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar doğrultusunda grup etkileşimi başlatılır. “Teknoloji Bağımlılığı” isimli sunum öğrencilere gösterilir.

Sonuç: “Teknolojinin Tehlikeli Kullanımı” isimli video öğrencilere izletilir. Teknoloji bağımlılığından korunmak için sizler neler yapabilirsiniz? sorusu öğrencilere yöneltilir. Öğrencilerden alınan yanıtlar tahtaya yazılır. Son olarak etkinlikte öğrenilenler özetlenerek etkinlik sonlandırılır.

Değerlendirme: Öğrencilere Etkinlik Değerlendirme Formu ile Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formunu online olarak doldurabilecekleri link verilir ve öğrencilerin bu formları doldurmaları sağlanır.

Ek 8.

Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi (RİBA) Öğrenci Formu

Sınıf :

Cinsiyet :

Sevgili öğrenciler;

Bu form rehberlik ihtiyaçlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketi cevaplarken her maddenin karşısında yer alan “Hayır Kesinlikle Katılmıyorum”, “Hayır Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Evet Katılıyorum”, “Evet Kesinlikle Katılıyorum” ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Unutmayınız ki! Bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir.

REHBERLİK İHTİYAÇLARI		HAYIR KESİNLİKLE KATILMIYORUM	HAYIR KATILMIYORUM	KARARSIZIM	EVET KATILIYORUM	EVET KESİNLİKLE KATILIYORUM
1	Verimli ders çalışma yöntemlerini öğrenmeye ihtiyacım var	()	()	()	()	()
2	Beden dili, etkin dinleme ve empati kurma gibi etkili iletişim becerileri geliştirebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
3	Zamanı verimli kullanma konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
4	Derslerde dikkatimi daha fazla nasıl yoğunlaştıracığımı öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
5	Etkili kararlar verebilmek için neler yapmam gerektiğini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
6	Sınav kaygısı ile başa çıkma yöntemlerini öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
7	Eğitimimle ilgili geleceğe ilişkin hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
8	İlgilerimi (yapmaktan hoşlandığım şeyleri) keşfetmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
9	Yeteneklerimi (neleri iyi yapabildiğimi) tanımaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
10	Mesleki değerlerimi (meslek seçiminde benim için nelerin önemli olduğunu) öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
11	Kişisel özelliklerime uygun meslekler hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
12	Üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
13	Üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()

14	Ergenlik döneminin duygusal sorunları ile baş etme becerisi kazanmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
15	Fiziksel ve hormonal değişiklikler, cinsel kimlik gelişimi gibi ergenlik döneminin cinsel gelişim özellikleri konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
16	Etkin çatışma çözme becerilerini kazanmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
17	Etkili problem çözme becerileri geliştirmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
18	Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
19	Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden nasıl korunabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
20	Sınıf geçme, ödül, disiplin gibi konulara ilişkin okul kuralları hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
21	Okul içi eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
22	Okul dışı eğitsel, kültürel, sosyal ve sportif faaliyetler hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
23	Gerektiğinde "hayır diyebilme becerisini" kazanmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
24	Haklarımı uygun yollarla savunmayı öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
25	Öfkemi kontrol edebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
26	Akran baskısı ile nasıl baş edebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
27	Stresle baş edebilme konusunda bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
28	Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
29	Güvenli internet kullanımı yönünde bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
30	Kariyerimle (İleride yapmayı düşündüğüm meslek ya da mesleklerle) ilgili hedefler belirleyebilmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
31	Karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme becerisi kazanmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
32	İhmal ve istismardan korunma yönünde bilgi sahibi olmaya ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
33	Özgüven kazanma yönünde neler yapabileceğimi bilmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()
34	Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.	()	()	()	()	()

Varsa belirtmek istediğiniz diğer rehberlik ihtiyaçlarınız:.....

Ek 9.

Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ)

Aşağıda okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra her ifadenin karşısında yer alan “*Kesinlikle Katılmıyorum*”, “*Katılmıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılıyorum*”, “*Kesinlikle Katılıyorum*” seçeneklerinden size en uygun olanını işaretleyiniz. Unutmayınız ki bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Rehberlik hizmetlerinin etkisini artırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İFADELER		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILIYORUM	KESİNLİKLE KATILIYORUM
1	Rehberlik hizmetleri öğrencilerin yeteneklerini en iyi şekilde geliştirmesine katkı sağlar.	()	()	()	()	()
2	Rehberlik hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.	()	()	()	()	()
3	.....	( )	( )	( )	( )	( )
4	Rehberlik hizmetleri öğrencilerin geleceğe ilişkin hedefler belirlemesine yardımcı olur.	()	()	()	()	()
5	Rehberlik hizmetleri öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu yönde geliştirilmesine katkı sağlar.	()	()	()	()	()
6	.....	( )	( )	( )	( )	( )
7	Rehberlik hizmetleri öğrencilerin hedeflerine ulaşmaya yönelik motivasyonlarının artmasına katkı sağlar.	()	()	()	()	()
8	.....	( )	( )	( )	( )	( )
9	Rehberlik hizmetlerinden elde edilen kazanımlar öğrencilerde kendini tanıma isteği uyandırır.	()	()	()	()	()
10	Rehberlik hizmetleri öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlar.	()	()	()	()	()
11	Okul rehberlik hizmetleri her öğrenci için gereklidir.	()	()	()	()	()

12	Rehberlik hizmetleri öğrencilerin kendi özelliklerini fark ederek davranışlarını bu yönde geliştirmesini sağlar.	() () () () ()
13	Rehberlik hizmetleri her okulda gereklidir.	() () () () ()
14	.....	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
15	Rehberlik hizmetleri öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenir.	() () () () ()
16	Rehberlik hizmetlerinde notla değerlendirme olmadığı için, rehberlik etkinliklerine aktif olarak katılmak gereksizdir.	() () () () ()
17	.....	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
18	Rehberlik hizmetleri yalnızca rehber öğretmen tarafından sunulan hizmetleri kapsar.	() () () () ()
19	Geleceğimle ilgili önemli bir karar almam gerektiğinde, bu kararı benim yerime rehber öğretmenimin vermesi daha uygun olur.	() () () () ()
20	Herhangi bir problemle karşı karşıya kaldığımda bu problemi benim yerime rehber öğretmenin çözmesi daha etkili olur.	() () () () ()
21	Rehberlik hizmetlerinden yalnızca sorunlu öğrenciler faydalanır.	() () () () ()

Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ) Uygulama Yönergesi

Kullanım Amacı: Bu ölçek öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacı ile kullanılır.

Uygulayıcı: Okul rehber öğretmeni ya da sınıf/şube rehber öğretmenleri tarafından uygulanır. Sınıf/şube rehber öğretmenleri tarafından uygulanması durumunda rehber öğretmen müşavirlik eder.

Hedef Kitle: Lise düzeyindeki tüm öğrencilere uygulanabilir.

Uygulama Süreci: Uygulayıcı/uygulayıcılar tarafından öğrencilere, ölçeğin ne amaçla uygulanacağı açıklanır. Daha sonra ölçek formu öğrencilere dağıtılır, maddelerin üzerindeki yönerge okunur ve öğrencilerden ölçeği doldurmaları istenir. Öğrencilerden ölçekte yer alan ifadeleri içtenlikle seçebilmelerini sağlayabilmek için isimlerinin alınması tavsiye edilmemektedir. İmkânlar ölçüsünde okuldaki bütün öğrencilere uygulanması önerilir. Öğrenci sayısı fazla olan okullarda sınıf ve cinsiyet özellikleri dikkate alınarak okulun bütününe temsil edecek şekilde her sınıf düzeyinden bir kaç sınıfa uygulanabilir.

Değerlendirme ve Yorumlama: ORHFÖ 5’li Likert Tipi derecelendirme ölçeğidir. Ölçekteki her bir ifadenin karşısında “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri yer alır.

Ölçekteki maddeler aşağıdaki şekilde puanlanır: Kesinlikle Katılmıyorum: 1, Katılmıyorum: 2, Kararsızım: 3, Katılıyorum: 4, Kesinlikle Katılıyorum:5

Ölçekte yer alan ... arasındaki maddeler tersten puanlanır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan ise 21’dir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması öğrencilerin okul rehberlik hizmetleri ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

ORHFÖ 21 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır.

- Okul Rehberlik Hizmetlerinin Gerekliliğine İlişkin Farkındalık: ... arasındaki maddeler.
- Rehberlik Anlayışına İlişkin Farkındalık: ... arasındaki maddeler.

Ek 10.**Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği (Örnek Maddeler)**

Açıklama: Aşağıda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra, ifadenin karşısındaki seçeneklerden size en uygun olanının (X) belirtiniz. Lütfen ankette hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

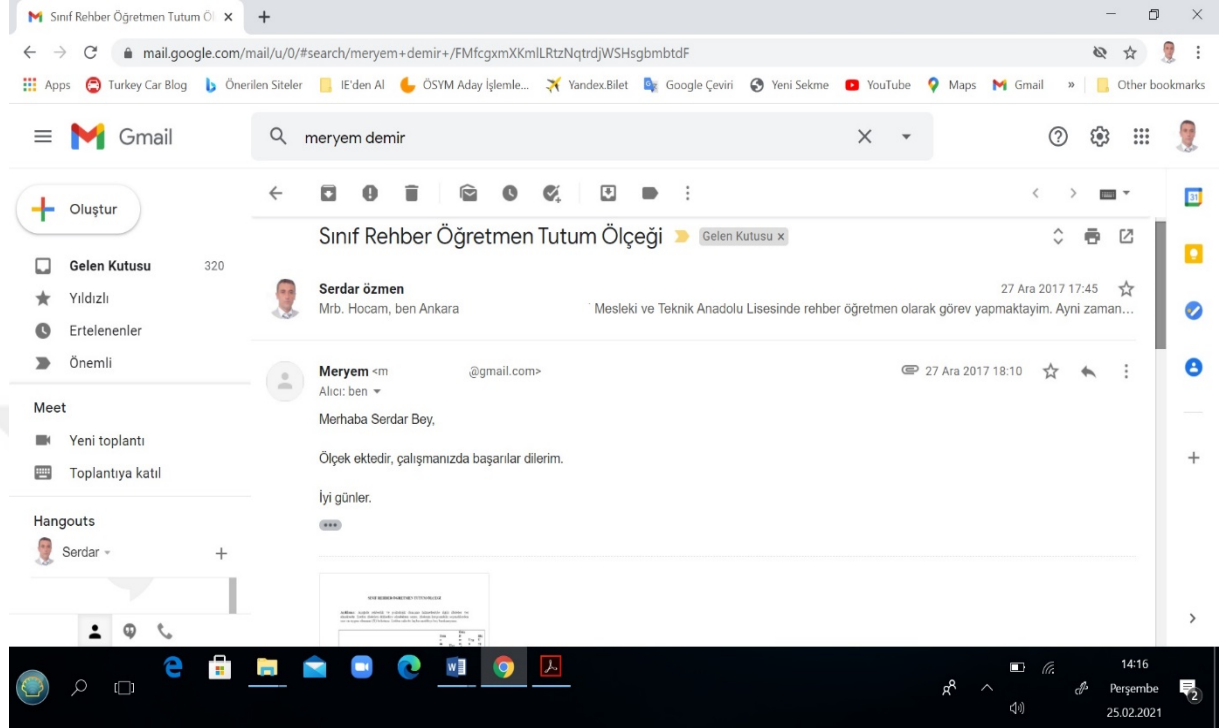
	Tamamen Uygun	Uygun	Orta Derecede Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1. Daha etkili rehberlik yapabilmek için bu konudaki bilgilerimi geliştirmeye çalışıyorum.					
2.					
3. Benden istenmese de rehberlikle ilgili yayınları takip ediyorum.					
4. Sınıf rehberlik programındaki kazanımlara yönelik etkinlikler için hazırlanmak hoşuma gider.					
5. Öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenmenin, rehberlik alanında yetişenlerin işi olduğunu düşünüyorum.					
6. Elimde olsa rehberlik yapmak için vakit harcamazdım.					
7.					
8. Öğrencilerimin çevreleri ile iyi ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmaktan hoşlanırım.					
9. Öğrencilerimin kişisel sorunlarını dinlemekten kaçınıyorum.					
10. Öğrencilerimi her yönüyle tanımaktan keyif alırım.					
11. Rehberlikle ilgili bir görev üstlenmeyi hoş karşılamam.					
12. Kimi öğrenciler için ne yapsanız, fayda etmez.					
13. Öğrencilerime gidebilecekleri üst okullar hakkında bilgi vermeyi önemli bir görev sayarım.					
14. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden gereğince yararlanabilecek olgunlukta olmadıkları kanısındayım.					
15. Branş derslerimle ilgili konuları işlemek için rehberlik saatlerini kullandığım oluyor.					
16.					

17. Öğrencilerimi rehberlik hizmetlerinin gereği ve önemi konusunda bilinçlendiriyorum.					
18. Öğrenciler rehberlik etkinlikleri ile zaman kaybetmek yerine, temel bilim derslerinde kendilerini daha fazla geliştirmelidirler.					
19.					
20. Yaptığım rehberlik çalışmalarının sonuçlarını izlemek bana mutluluk verir.					
21.					
22. Öğrencilerimin hangi alanlarda yetenekli olduklarını araştırmaktan zevk alıyorum.					



Ek 11.

Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Kullanım İzni



Ek 12.**Sınıf Rehberlik Programı Değerlendirme Anketi (Öğrenci Formu)**

Sınıf :			
Cinsiyet : Kız () Erkek ()			
Sevgili öğrenciler, Bu form sınıf rehberlik saatinde uygulanan sınıf rehberlik programını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket formunu cevaplarken her maddenin karşısında yer alan “<i>Katılıyorum</i>”, “<i>Kararsızım</i>”, “<i>Katılmıyorum</i>”, ifadelerinden size en uygun seçenekteki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Vermiş olduğunuz yanıtlar doğrultusunda okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılacaktır. Unutmayınız ki bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.			
İfadeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Sınıf rehberlik programı sayesinde ihtiyaç duyduğum konularda gerekli rehberlik desteğini aldım.	()	()	()
2. Programda uygulanan etkinlikler kişisel gelişimime olumlu katkılar sağladı.	()	()	()
3. Programdaki etkinliklere aktif olarak katıldım.	()	()	()
4. Programdaki etkinliklere katılmaktan zevk aldım.	()	()	()
5. Programdaki etkinlikler yardımı ile yaşantıma ilişkin yeni beceriler kazanmaya başladım.	()	()	()
6. Programdaki etkinlikler yardımı ile istemediğim bazı olumsuz davranışlarımı değiştirmeye başladım.	()	()	()
7. Programdaki etkinlikler yardımıyla daha olumlu sosyal ilişkiler geliştirmeye başladım.	()	()	()
8. Uygulanan etkinlikler yardımı ile kendimi artık daha rahat ifade edebiliyorum.	()	()	()
9. Programdaki etkinlikler okula uyum sürecimi kolaylaştırdı.	()	()	()
10. Programdaki etkinlikler derslerimde daha başarılı olmama katkı sağladı.	()	()	()
11. Programdaki etkinlikler yardımıyla eğitimim ile ilgili geleceğe yönelik hedefler belirlemeye başladım.	()	()	()
12. Programdaki etkinlikler seçeceğim meslek ya da meslekler ile ilgili hedefler belirlememe yardımcı oldu.	()	()	()

13.Programda yer alan etkinlikler ilgi, yetenek ve mesleki değerler açısından kendimi tanımama katkı sağladı.	()	()	()
14.Programdaki etkinlikler meslekleri tanıma konusunda gerekli bilgileri kazanmama yardımcı oldu.	()	()	()
15.Programdaki etkinlikler yardımı ile meslek seçimi aşamasında doğru kararları nasıl verebileceğimi öğrendim.	()	()	()
16.Programda yer alan etkinliklerin ihtiyaç duyduğum konular dikkate alınarak belirlenmesi, çalışmalara daha istekli olarak katılmamı sağladı.	()	()	()
17.Etkinliklerde kullanılan teknoloji ve materyaller çalışmalarını daha eğlenceli hale getirdi.	()	()	()
18.Her etkinlikten sonra etkinlik değerlendirme formlarını istekli olarak doldurdum.	()	()	()
19.Programdaki etkinliklerinin devam etmesini isterim.	()	()	()
20.Diğer öğrencilerin de programda yer alan etkinliklerden faydalanmasını tavsiye ederim.	()	()	()
Sınıf rehberlik programının daha verimli olması için tavsiye ederim.			

Ek 13.**Sınıf Rehberlik Programı Çıktı Değerlendirme Anketi Öğrenci Formu**

Sevgili öğrenciler;

Bu form sınıfta uygulanan etkinliklerden oluşan sınıf rehberlik programını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket formunu cevaplarken her maddenin karşısında yer alan “Evet”, “Kararsızım”, “Hayır”, ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Unutmayınız ki, bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

İfadeler	Evet	Kararsızım	Hayır
1. Sınıf rehberlik programında uygulanan etkinlikler okula uyum sürecimi kolaylaştırdı.	()	()	()
2. Uygulanan etkinlikler okulda ihtiyaç duyduğunda nereden, nasıl yardım alabileceğimi fark etmemi sağladı.	()	()	()
3. Etkinlikler çevremle etkili iletişim kurmama katkı sağladı.	()	()	()
4. İletişimde atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları fark etmemi sağladı.	()	()	()
5. Etkinlikler iletişimde sen dili-ben dili mesajlarını tanımama katkı sağladı.	()	()	()
6. Etkinlikler kişiler arası ilişkilerde temel iletişim becerilerini tanımama katkı sağladı.	()	()	()
7. . Etkinlikler gerektiğinde hayır diyebilme becerisi kazanmama katkı sağladı.	()	()	()
8. . Etkinlikler duyguları tanımanın iletişimdeki önemini fark etmemi sağladı.	()	()	()

9. . Etkinlikler duygularımı ifade edebilme becerisi kazanmama katkı sağladı.	()	()	()
10. Etkinlikler duygularımı yönetebilmenin önemini kavramamı sağladı.	()	()	()
11. Etkinlikler öfkenin normal bir duygu olduğunu kavramamı sağladı.	()	()	()
12. Etkinlikler öfke ile başa çıkma stratejilerini tanımamı sağladı.	()	()	()
13. Etkinlikler öfkeyi uygun bir şekilde ifade etme yöntemlerini fark etmemi sağladı.	()	()	()
14. Etkinlikler bağımlılık türlerini tanımamı sağladı.	()	()	()
15. Etkinlikler teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerini fark etmemi sağladı.	()	()	()
16. Etkinlikler teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunma yollarını kavramamı sağladı.	()	()	()
17. Etkinlikler ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal gelişim özelliklerini fark etmemi sağladı.	()	()	()
18. Etkinlikler ergenlik döneminin fiziksel, sosyal, duygusal uyum sorunları ile baş etme becerilerini tanımamı sağladı.	()	()	()
19. Etkinlikler verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini fark etmemi sağladı.	()	()	()
20. Etkinlikler derslerde dikkatimi nasıl yoğunlaştırabileceğimi fark etmemi sağladı.	()	()	()
21. Etkinlikler kendime özgü öğrenme stilimi fark etmeme katkı sağladı.	()	()	()
22. Etkinlikler etkin okuma becerilini fark etmemi sağladı.	()	()	()

23. Etkinlikler etkin dinleme becerilini fark etmemi sağladı.	()	()	()
24. Etkinlikler ilgi, yetenek ve değerlerim açısından kendimi tanımama katkı sağladı.	()	()	()
25. Etkinlikler meslekler hakkında bilgi alabileceğim kaynakları tanımama katkı sağladı.	()	()	()
26. Etkinlikler kariyerimle ilgili geleceğe yönelik hedef belirlemenin önemini fark etmemi sağladı.	()	()	()
27. Etkinlikler kariyerimle ilgili geleceğe yönelik kısa orta ve uzun vadede hedefler belirlememi sağladı.	()	()	()
Sınıf rehberlik programının daha verimli olması için tavsiye ederim.			

Ek 14.**Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formu**

Sevgili öğrenciler;

Bu form sınıfta uygulanan etkinliği değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket formunu cevaplarken her maddenin karşısında yer alan “*Katılıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılmıyorum*”, ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Unutmayınız ki, bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Etkinlik Adı: Sakin Kal ve Yalnızca Hayır De

Modül : 1.2.Hayır Diyebilme

Yeterlik : 1.2. Özerk etkileşim becerisi

Süre : 40 dakika

Sınıf : 9

Cinsiyet :

Tarih :

İfadeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Etkinliği beğendim.	()	()	()
2. Etkinliğin amacını açık bir şekilde anladım.	()	()	()
3. Etkinlikteki çalışmalara zevkle katıldım.	()	()	()
4. Etkinlikte öğrendiklerimi günlük hayatımda uygulamayı düşünüyorum.	()	()	()
5. Benzer etkinliklerde çalışmak isterim	()	()	()

Etkinliğin daha verimli olması için
 tavsiye ederim.

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, s.24’ten uyarlanmıştır.

Ek 15.

Öğrenci Etkinlik Çıktı Değerlendirme Formu

Sevgili öğrenciler;

Bu form sınıfta uygulanan etkinliği değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket formunu cevaplarken her maddenin karşısında yer alan “Evet”, “Kararsızım”, “Hayır”, ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Unutmayınız ki, bu bir sınav değildir ve sonuçta sizlere derslerinizi etkileyecek herhangi bir not veya puan verilmeyecektir. Bu nedenle sizlerden sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Etkinlik Adı: Sakin Kal ve Yalnızca Hayır De

Modül : 1.2.Hayır Diyebilme

Yeterlik : 1.2. Özerk etkileşim becerisi

Süre : 40 dakika

Sınıf : 9

Cinsiyet :

Tarih :

İfadeler	Evet	Kararsızım	Hayır
1. Edilgen, saldırgan ve atılgan davranışları ayırt edebilirim.	()	()	()
2. Atılganlık becerisi ile hayır diyebilme becerisi arasındaki ilişkinin farkındayım.	()	()	()
3.Gerektiğinde neden hayır diyebilmem gerektiğinin farkındayım.	()	()	()
4. Ne zaman hayır demem gerektiğinin farkındayım.	()	()	()

5. Hayır diyemediğim durumlarda nelerle karşı karşıya kalacağımın farkındayım.	()	()	()
6. Hayır diyebilmenin çeşitli yöntemleri olduğunun farkındayım.	()	()	()
7. Hayır diyebilmenin yöntemlerini açıklayabilirim.	()	()	()
8. Gerekğinde hayır diyebilmenin yöntemlerini kullanırım.	()	()	()
Etkinliğin daha verimli olması için tavsiye ederim.			

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, s.23'ten uyarlanmıştır.

Ek 16.

Öğretmen Etkinlik Gözlem Formu

Değerli arkadaşlar, Bu form sınıfta uygulanan etkinliğin etkisini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Gözlem formunu doldururken her maddenin karşısında yer alan “<i>Katılıyorum</i>”, “<i>Kararsızım</i>”, “<i>Katılmıyorum</i>”, ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.			
Etkinlik Adı: Sakin Kal ve Yalnızca Hayır De Modül : 1.2.Hayır Diyebilme Yeterlik : 1.2. Özerk etkileşim becerisi Süre : 40 dakika Sınıf : 9 Tarih :			
İfadeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Etkinlik öğrencilerin ilgisi çekti.	()	()	()
2. Öğrenciler etkinlikten zevk aldılar.	()	()	()
3. Öğrenciler etkinliğe aktif olarak katıldılar.	()	()	()
4. Etkinlik öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesine uygun olarak hazırlanmıştı.	()	()	()
5. Etkinlik öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştı.	()	()	()
6. Etkinlik belirlenen kazanıma uygun olarak hazırlanmıştı	()	()	()
7. Etkinliğin amacı öğrenciler tarafından açık bir şekilde anlaşıldı.	()	()	()

8. Etkinlik için ayrılan süre yeterliydi.	()	()	()
9. Etkinlikte kullanılan araç-gereçler ve fiziki donanım yeterliydi.	()	()	()
10.Öğrenciler etkinlikteki kazanımlarını günlük hayatta uygulamayı düşündüklerini ifade ettiler.	()	()	()
11. Öğrencilerimi benzer etkinliklere katılma konusunda istekli gördüm.	()	()	()
12. Etkinliğin uygulanmasında her hangi bir sorunla karşılaşmadım.	()	()	()
13. Etkinliğin öğrenciler için faydalı geçtiğini düşünüyorum.	()	()	()
14. Benzer etkinlikleri uygulamak isterim.	()	()	()
Etkinliğin öğrenciler açısından daha verimli olması için tavsiye ederim.			

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, s.25'ten uyarlanmıştır.

Ek 17.

Öğretmen Etkinlik Kontrol Listesi

Değerli arkadaşlar, Bu kontrol listesi (gözlem kayıt formu) sınıfta uygulanan etkinliği değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Kontrol listesini doldururken her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve her maddenin karşısında yer alan , “Evet”, “Kararsızım”, “Hayır”, ifadelerinden size en uygun seçeneğin altındaki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.			
Etkinlik Adı: Sakin Kal ve Yalnızca Hayır De Modül : 1.2.Hayır Diyebilme Yeterlik : 1.2. Özerk etkileşim becerisi Süre : 40 dakika Sınıf : 9 Tarih :			
İfadeler	Evet	Kararsızım	Hayır
1. Öğrenciler edilgen, saldırgan ve atılgan davranışları ayırt ettiler.	()	()	()
2. Öğrenciler atılganlık becerisi ile hayır diyebilme becerisi arasındaki ilişkiyi fark ettiler.	()	()	()
3. Öğrenciler gerektiğinde neden hayır demeleri gerektiğini kavradılar.	()	()	()
4. Öğrenciler ne zaman hayır demeleri gerektiğini fark ettiler.	()	()	()
5. Öğrenciler hayır diyemedikleri durumlarda nelerle karşı karşıya kalacaklarını kavradılar.	()	()	()
6. Öğrenciler hayır diyebilmenin çeşitli yöntemleri olduğunu fark ettiler.	()	()	()

7. Öğrenciler hayır diyebilmenin farklı yöntemlerini kavradılar.	()	()	()
8. Öğrenciler örnek olaylar yardımı ile hayır diyebilmenin farklı yöntemlerini kullandılar.	()	()	()
Etkinliğin daha verimli olması için tavsiye ederim.			

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, 2006, s.26'dan uyarlanmıştır.



Ek 18.**Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Görüşme Formu**

YÖNERGE	
Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin “rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik görüşlerin betimlenmesidir. Görüşme formunda yer alan her bir soruyu cevaplamanız çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından son derece önem taşımaktadır. İzin verirseniz görüşmede ses kaydı almak istiyorum.	

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	
1	Meslekte Görev Yılıınız
2	Cinsiyetiniz
3	Mezuniyet Branşınız
4	Göreviniz
5	Eğitim Durumunuz (Lisans- Y.Lisans- Doktora)
6	Çalıştığınız Kurum

SIRA NO:	SORULAR
1	Sizce ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları yeterli düzeyde karşılanmakta mıdır? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?
2	Sizce ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin kişisel konularda rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları var mıdır? Eğer varsa bunlar nelerdir?
3	Sizce ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin sosyalleşme konusunda rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları var mıdır? Eğer varsa bunlar nelerdir?
4	Sizce ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin eğitsel konularda rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları var mıdır? Eğer varsa bunlar nelerdir?
5	Sizce ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin mesleki konularda rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları var mıdır? Eğer varsa bunlar nelerdir?
6	Sizce ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında ihtiyaçları nelerdir?

7	Sizce ortaöğretim düzeyindeki okullarda yöneticilere, velilere, öğretmenlere, yardımcı personele ve öğrencilere yönelik rehberlik anlayışı kazandırma yönünde ihtiyaç var mıdır? Varsa bu ihtiyaç nasıl giderilebilir?
8	Sizce ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasında teknoloji kullanımı önemli midir? Eğer önemliyse öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları teknoloji desteği ile nasıl karşılanabilir?
9	Sizce ortaöğretim düzeyinde sınıf ve okul düzeyinde rehberlik programlarının uygulanmasına ilişkin sorunlar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
10	Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak belirtmek istediğiniz diğer hususlar varsa, bunlar nelerdir?



Ek 19.**Program Değerlendirme Odak Grup Görüşmesi Formu (Öğrenci)**

Merhaba arkadaşlar, Sizlerin sınıf rehberlik programı ile ilgili görüşlerini almak amacıyla sizlerle bu görüşmeyi gerçekleştireceğiz. Görüşmemizin amacı uygulanan sınıf rehberlik programını değerlendirmek ve sizlerin görüşleri doğrultusunda programı geliştirmektir. Size yönelteceğim soruların derslerdeki başarınız veya notlarınız ile hiçbir ilişkisi olmayacaktır. Bu nedenle sizlerden beklenen sorulara içtenlikle yanıt vermenizdir. Görüşmedeki soruları her birinize ayrı ayrı yönelteceğim. Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmede uzun cevaplar sonrasında sıkılabileceğinizi düşünerek şimdiden sabrınızdan dolayı her birinize teşekkür ediyorum. İzin verirsiniz görüşme ile ilgili analizleri daha sağlıklı yapabilmek için not tutmak ve ses kaydı almak istiyorum. Okul rehberlik hizmetlerinin niteliğini arttırmaya yönelik katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim. Süreçle ilgili olarak sorularınız varsa şimdiden yöneltebilirsiniz. Eğer sorunuz yoksa izninizle başlamak istiyorum.
Sorular
1. Sınıf rehberlik programındaki etkinliklerin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Etkinliklere aktif olarak katılma ve etkinliklerden zevk alma konusundaki duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
3. Kişisel gelişiminize katkıları açısından etkinlikler ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
4. Çevrenizle olumlu düzeyde sosyal ilişkiler geliştirmenize katkıları açısından programı değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
5. Okula uyum sürecinizi kolaylaştırması açısından düşündüğünüzde etkinlikler ile ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?
6. Ders başarınızın artmasına katkıları açısından düşündüğünüzde etkinlikler hakkında neler söyleyebilirsiniz?
7. Meslek seçimini doğru olarak yapabilmenize katkıları açısından programı değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
8. Programın daha faydalı olması için önerileriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?

Ek 20.**Program Değerlendirme Görüşme Formu (Sınıf Rehber Öğretmeni)**

Saygıdeğer meslektaşım, Uygulamış olduğunuz sınıf rehberlik programı ile ilgili görüşlerinizi almak amacıyla bu görüşmeyi gerçekleştireceğiz. Görüşmemizin amacı uygulanan programı değerlendirmek ve sizlerin görüşleri doğrultusunda programı geliştirmektir. İzin verirsiniz görüşme ile ilgili analizleri daha sağlıklı yapabilmek için not tutmak ve ses kaydı almak istiyorum. Katılımınız için teşekkür ederim.	
Yaşınız	:
Cinsiyetiniz	: Kadın () Erkek ()
Mesleki Kıdeminiz	:
Branşınız	:
Göreviniz	: Sınıf Öğretmeni
Sorular	
1. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin öğrencileriniz açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?	
2. Öğrencilerinizin etkinliklere aktif olarak katıldıklarını ve etkinliklerden zevk aldıklarını düşünüyor musunuz? Bu konudaki gözlem ve görüşleriniz nelerdir?	
3. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğrencilerinizin kişisel gelişimine katkıları açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?	
4. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğrencilerinizin olumlu düzeyde sosyal ilişkiler geliştirmelerine katkıları açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?	
5. Sınıf rehberlik programındaki etkinliklerin öğrencilerinizin eğitimle ilgili akademik alanda gelişimlerine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?	
6. Sınıf rehberlik programındaki etkinliklerin öğrencilerinizin kariyerleri ile ilgili mesleki alanda gelişimlerine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?	
7. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıması ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmelerine katkıları açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?	
8. Programın daha etkili olması için önerileriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?	

Ek 21.**Program Değerlendirme Görüşme Formu (Rehber Öğretmen)**

Saygıdeğer meslektaşım, Okulunuzda uygulanan sınıf rehberlik programı ile ilgili görüşlerinizi almak amacıyla bu görüşmeyi gerçekleştireceğiz. Görüşmemizin amacı uygulanan programı değerlendirmek ve sizlerin görüşleri doğrultusunda programı geliştirmektir. İzin verirsiniz görüşme ile ilgili analizleri daha sağlıklı yapabilmek için not tutmak ve ses kaydı almak istiyorum. Katılımınız için teşekkür ederim.	
Yaşınız	:
Cinsiyetiniz	: Kadın () Erkek ()
Mesleki Kıdeminiz	:
Mezuniyet Branşınız	:
Sorular	
1. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin öğrencileriniz açısından faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?	
2. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğrencilerinizin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?	
3. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğrencilerinizin kişisel gelişimine katkıları açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?	
4. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğrencilerinizin olumlu düzeyde sosyal ilişkiler geliştirmelerine katkıları açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?	
5. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğrencilerinizin eğitsel gelişimlerine katkıları açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?	
6. Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikleri öğrencilerinizin kariyer gelişimlerine katkıları açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?	
7. Sınıf rehberlik Programında yer alan etkinlikleri öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıması ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmelerine katkıları açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?	
8. Programın daha etkili olması için önerileriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?	

Ek 22.**Veri Analizi Sürecinde Gerçekleştirilen Normallik Testleri**

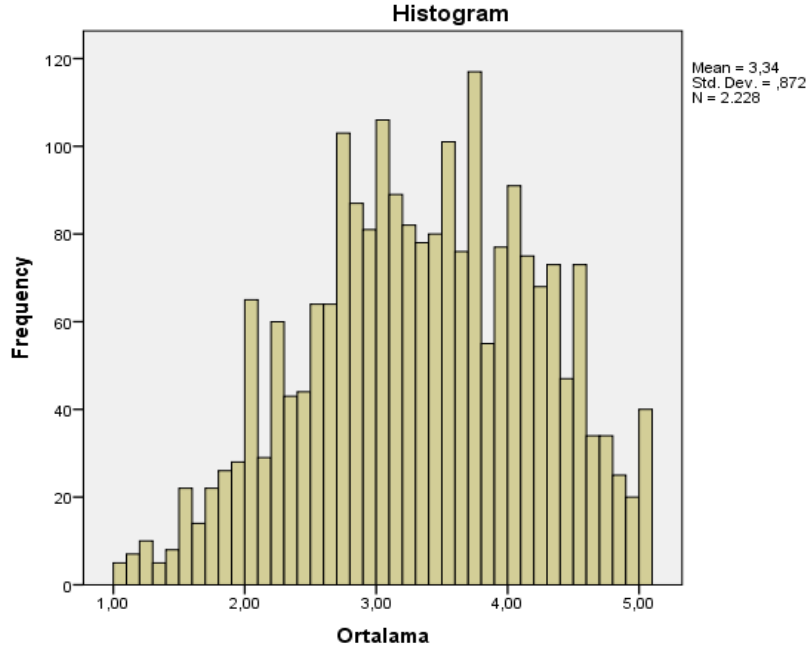
1. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anket formları kişisel-sosyal rehberlik, eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik alt boyut puanları ile toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anket formlarına ilişkin puanların normallik testi sonuçları

	Kişisel-Sosyal	Eğitsel	Mesleki	Toplam
N	2228	2228	2228	2228
$\bar{X}$	3.14	3.50	3.52	3.34
S	.978	.884	.989	.892
Median	3.12	3.63	3.71	3.36
Minimum	1.00	1.00	1.00	1.00
Maksimum	5.00	5.00	5.00	5.00
Kolmogorov-Smirnov	.047	.067	.090	.041
P	.000	.000	.000	.000
Çarpıklık	-.033	-.378	-.548	-.185
Basıklık	-.808	-.310	-.393	-.593

Tablo 1 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre Kişisel Sosyal Rehberlik, Eğitsel Rehberlik, Mesleki Rehberlik ve Toplam puanlarının normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Ancak sadece bu test sonucuna göre hareket edilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında yer alması ve histogram grafikleri incelendiğinde puanların normalden önemli bir sapma göstermediği, dolayısıyla normal dağılım gösteriyor şeklinde değerlendirilebilecekleri ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2016).



Şekil 1. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anket formlarına toplam puanlarına ilişkin histogram grafiği

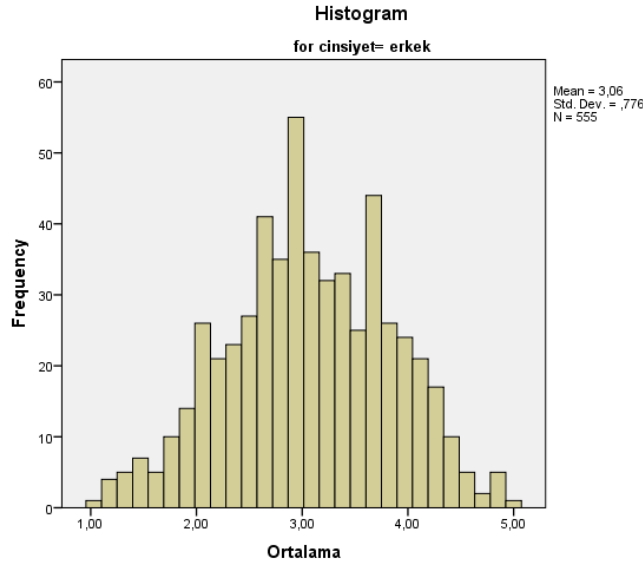
2. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi öğrenci formu cinsiyet değişkenine ilişkin puanların normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi öğrenci formu cinsiyet değişkenine ilişkin puanların normallik testi sonucu

	Kız	Erkek
N	882	555
$\bar{X}$	3.21	3.06
S	.773	.775
Median	3.23	3.02
Minimum	1.12	1.03
Maksimum	5.00	5.00
Kolmogorov-Smirnov	.029	.045
P	.071	.009
Çarpıklık	-.198	-.067
Basıklık	-.349	-.408

Tablo 2 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre kız öğrencilerin puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$), erkek öğrencilerin puanlarının normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Ancak sadece bu test sonucuna göre hareket edilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında yer alması ve histogram grafikleri incelendiğinde puanların normalden önemli bir sapma göstermediği, dolayısıyla normal dağılım gösteriyor şeklinde değerlendirilebilecekleri ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2016).



Şekil 2. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi öğrenci formu erkek öğrencilerin toplam puanlarına ilişkin histogram grafiği

3. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi öğrenci formu sınıf düzeyi değişkenine ilişkin puanların normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 3’de verilmiştir.

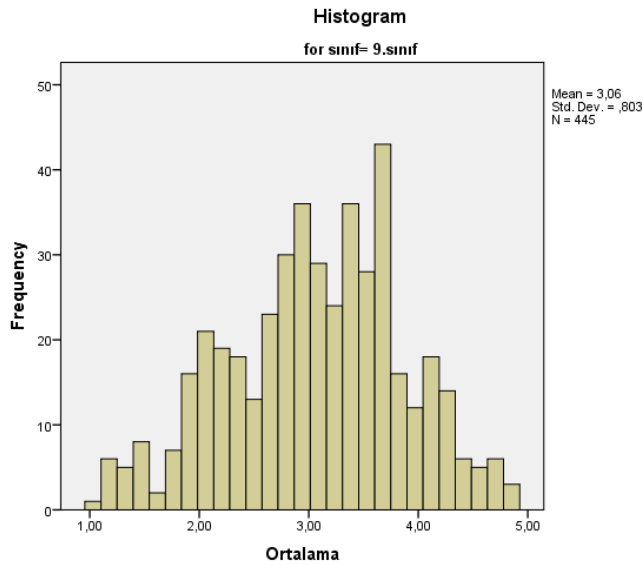
Tablo 3.

Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi öğrenci formu sınıf düzeyi değişkenine ilişkin puanların normallik testi sonucu

	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
N	445	410	306	276
$\bar{X}$	3.06	3.13	3.23	3.25
S	.803	.775	.719	.785
Median	3.11	3.14	3.19	3.17
Minimum	1.03	1.12	1.44	1.21

Maksimum	4.88	5.00	5.00	4.91
Kolmogorov-Smirnov	.047	.043	.045	.046
P	.022	.064	.200	.200
Çarpıklık	-.217	-.106	-.031	-.113
Basıklık	-.400	-.447	-.409	-.496

Tablo 3 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$), 9. sınıf öğrencilerinin puanlarının ise normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Ancak sadece bu test sonucuna göre hareket edilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında yer alması ve histogram grafikleri incelendiğinde puanların normalden önemli bir sapma göstermediği, dolayısıyla normal dağılım gösteriyor şeklinde değerlendirilebilecekleri ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2016).



Şekil 3. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi öğrenci formu 9. sınıf öğrencilerinin toplam puanlarına ilişkin histogram grafiği

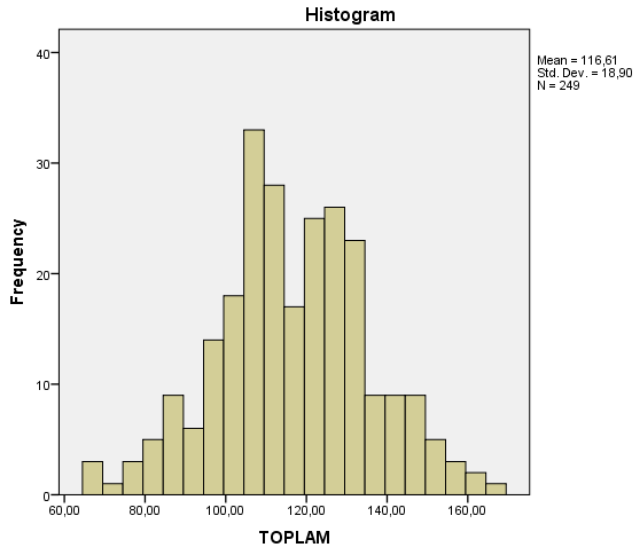
4. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

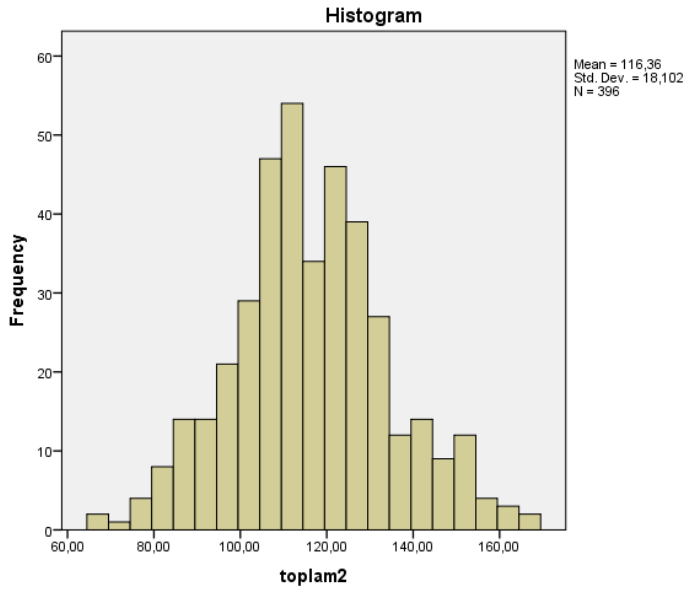
Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ) AFA ve DFA puanlarının normallik testi sonucu

	AFA	DFA
N	249	396
$\bar{X}$	116.60	116.36
S	18.89	18.10
Median	116.00	115.00
Minimum	67.00	67.00
Maksimum	166.00	166.00
Kolmogorov-Smirnov	.043	.042
P	.200	.094
Çarpıklık	-.035	.150
Basıklık	-.034	.048

Tablo 4 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre AFA ve DFA puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$) görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri incelendiğinde puanların normal dağıldığı ifade edilebilir.



Şekil 4. *Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ) AFA toplam puanlarına ilişkin histogram grafiği*



Şekil 5. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ) DFA toplam puanlarına ilişkin histogram grafiği

5. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ) puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

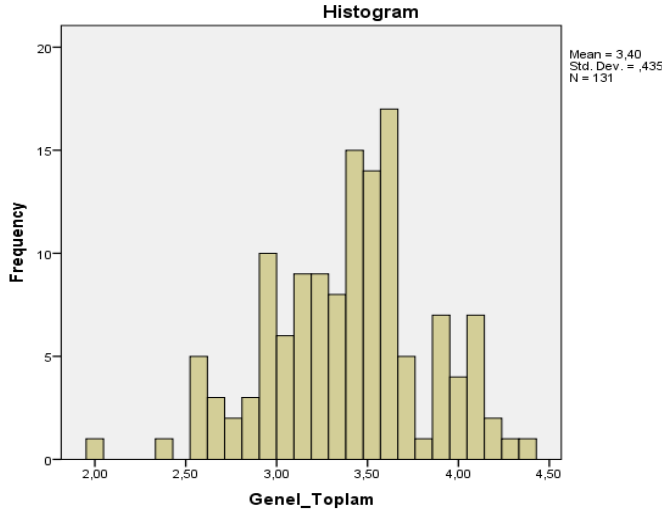
Tablo 5.

Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ)ön test son test puanlarına ilişkin normallik testi sonucu

	Ön Test	Son Test
N	131	131
$\bar{X}$	3.40	4.07
S	.434	.441
Median	3.42	4.04
Minimum	2.00	2.19
Maksimum	4.38	4.90
Kolmogorov-Smirnov	.087	.085
P	.018	.200
Çarpıklık	-.399	-.173
Basıklık	.018	.070

Tablo 5 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre son test puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$), ön test puanlarının ise normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Ancak sadece bu test sonucuna göre hareket

edilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 aralığında yer alması ve histogram grafikleri incelendiğinde puanların normalden önemli bir sapma göstermediği, dolayısıyla normal dağılım gösteriyor şeklinde değerlendirilebilecekleri ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2016).



Şekil 6. Okul Rehberlik Hizmetleri Farkındalık Ölçeği (ORHFÖ) ön test puanlarına ilişkin histogram grafiği

6. Araştırmanın deneysel sürecinde rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketine ilişkin deney ve kontrol gruplarının elde ettiği puanlara normallik testi yapılmıştır. Öğrenciler için betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları deney grubu için Tablo 6’da, kontrol grubu için ise Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6.

Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi öğrenci formu deney grubu için normallik testi sonucu

	Deneysel Süreç Öncesi Uygulama Sonuçları				Deneysel Süreç Sonrası Uygulama Sonuçları			
	Kişisel-	Eğitsel	Mesleki	Toplam	Kişisel-	Eğitsel	Mesleki	Toplam
N	75	75	75	75	75	75	75	75
$\bar{X}$	3.15	3.79	3.71	3.46	2.82	2.61	2.88	2.76
S	.98	.62	.78	.76	.80	.73	.77	.71
Median	3.12	3.82	3.83	3.47	2.94	2.55	2.83	2.85
Minimum	1.29	2.45	1	1.94	1.35	1.18	1.50	1.50
Maksimum	4.82	4.91	5	4.88	4.18	4.18	4.67	4.26
Kolmogorov-Smirnov	.09	.08	.15	.06	.11	.08	.10	.07
P	.195	.200	.000	.200	.026	.200	.044	.200

Çarpıklık	-.10	-.28	-.84	-.11	-.05	.10	.43	.16
Basıklık	-.95	-.43	.84	-.85	-1.14	-.59	-.04	-.85

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerde deney grubu için Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre deneysel süreç öncesi kişisel-sosyal, eğitsel ve toplam puanlar ile birlikte deneysel süreç sonrası eğitsel ve toplam puanların normal dağıldığı ($p > .05$), diğer puanların ise normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Bununla birlikte çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri incelendiğinde puanların normalden önemli bir sapma göstermediği, dolayısıyla normal dağılım gösteriyor şeklinde değerlendirilebilecekleri ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 7.

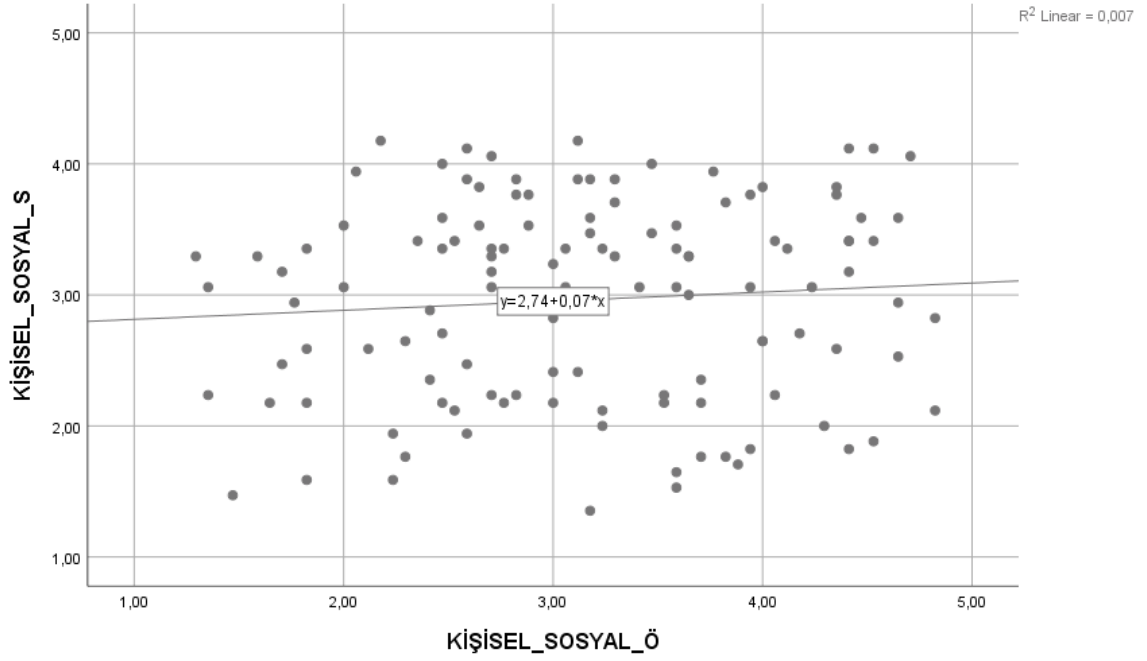
Rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi öğrenci formu kontrol grubu için normallik testi sonucu

	Deneysel Süreç Öncesi Uygulama Sonuçları				Deneysel Süreç Sonrası Uygulama Sonuçları			
	Kişisel-Sosyal	Eğitsel	Mesleki	Toplam	Kişisel Sosyal	Eğitsel	Mesleki	Toplam
N	46	46	46	46	46	46	46	46
$\bar{X}$	3.18	3.69	3.64	3.43	3.19	2.91	3.05	3.08
S	.77	.70	.54	.62	.62	.68	.71	.61
Median	3.09	3.73	3.67	3.32	3.38	3.05	3	3.26
Minimum	1.76	2.09	2.33	2.15	1.82	1.27	1.17	1.71
Maksimum	4.65	4.91	4.50	4.59	4.12	4	4.33	3.97
Shapiro-Wilk	.96	.96	.95	.98	.93	.94	.96	.92
P	.145	.164	.060	.419	.009	.016	.123	.005
Çarpıklık	.14	-.41	-.44	.07	-.55	-.65	-.07	-.62
Basıklık	-.95	-.11	-.25	-.84	-.83	-.35	-.38	-.77

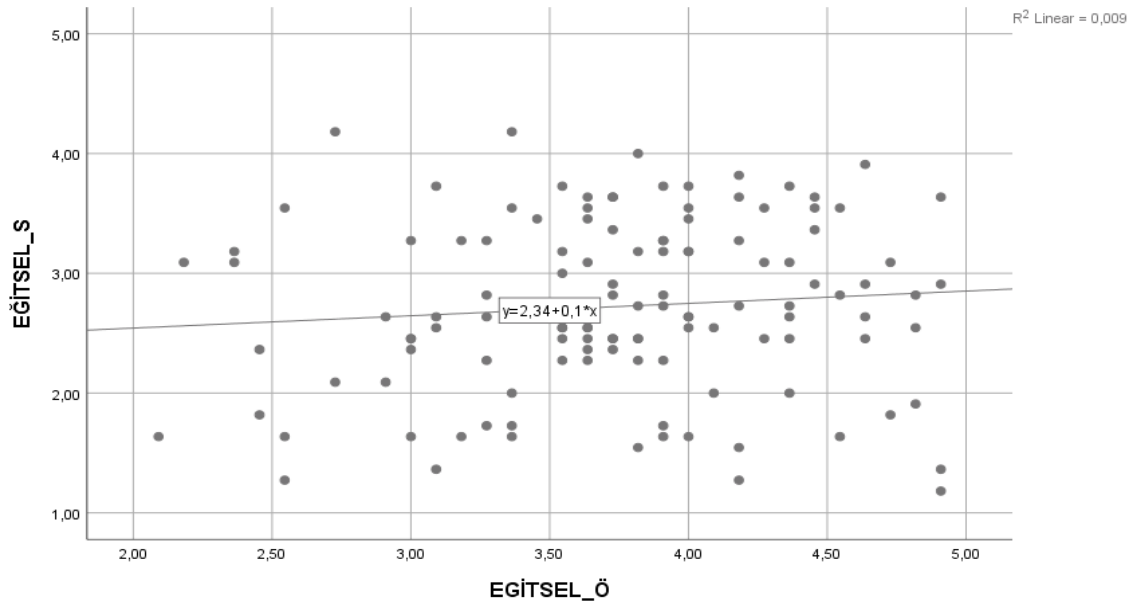
Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerde kontrol grubu için Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna göre deneysel süreç öncesi kişisel-sosyal, eğitsel, mesleki ve toplam puanlar ile deneysel süreç sonrası mesleki rehberlik puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$), diğer puanların ise normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Ancak sadece bu test sonucuna göre hareket edilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri incelendiğinde puanların normalden önemli bir sapma göstermediği, dolayısıyla normal dağılım gösteriyor şeklinde değerlendirilebilecekleri ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2016).

Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrası puanları için saçılma diyagramları incelenmiştir. Saçılma

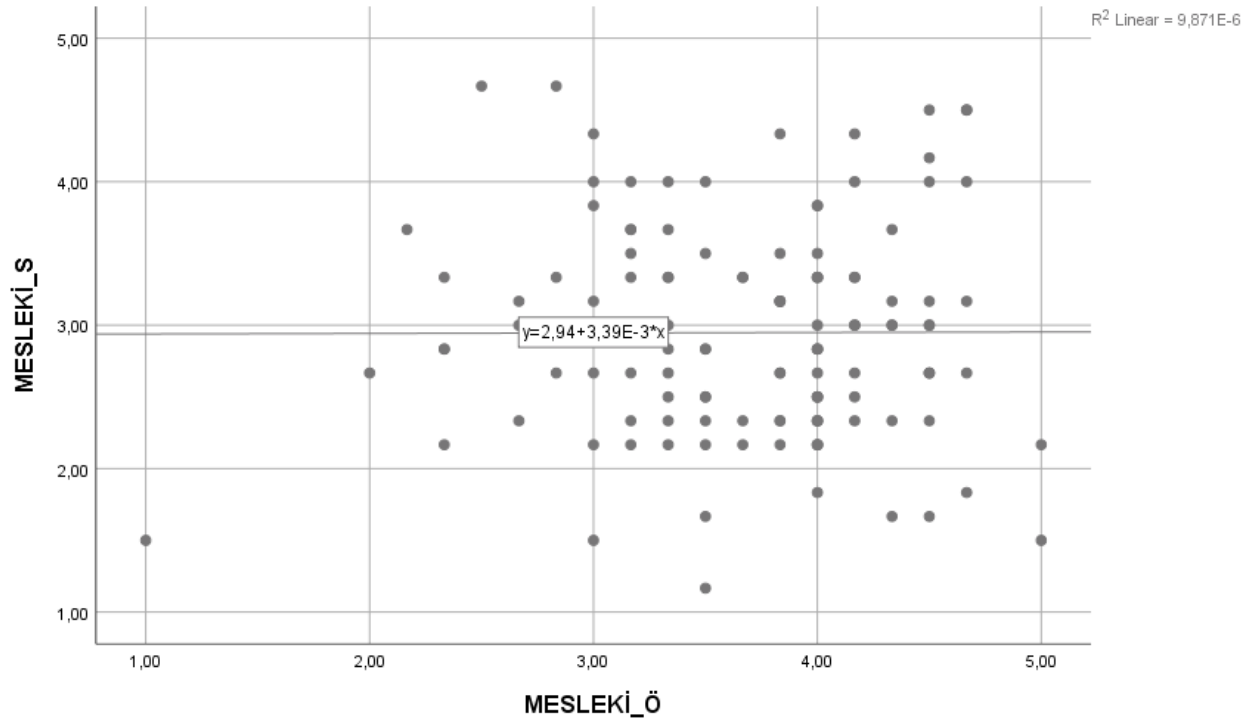
diyagramlarına göre puanlar arasında ilişki olduğu görülmektedir. Yine saçılma diyagramına bakılarak var olan ilişkinin doğrusal olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrası puanları için saçılma diyagramları Şekil 7 ile Şekil 10 arasında verilmiştir.



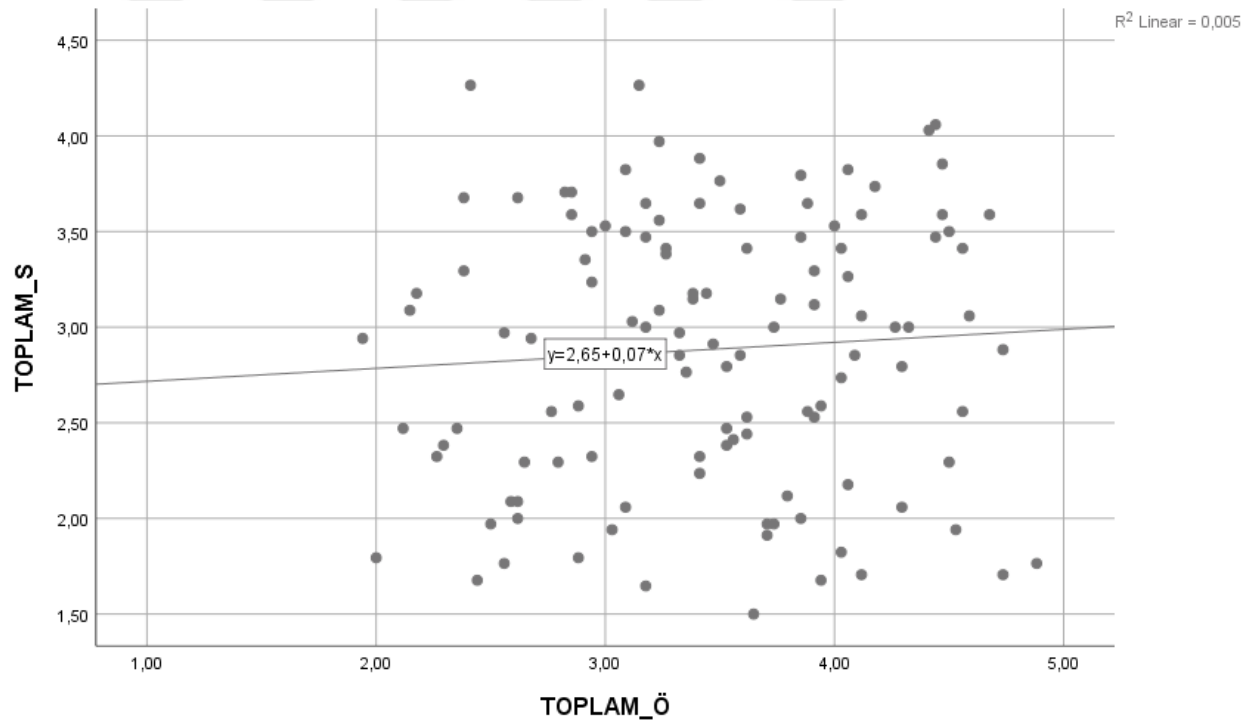
Şekil 7. Kişisel sosyal rehberlik deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrası saçılma diyagramı



Şekil 8. Eğitsel rehberlik deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrası saçılma diyagramı



Şekil 9. Mesleki rehberlik deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrası saçılma diyagramı



Şekil 10. Deneysel süreç öncesi ve deneysel süreç sonrası toplam puanlar için saçılma diyagramı

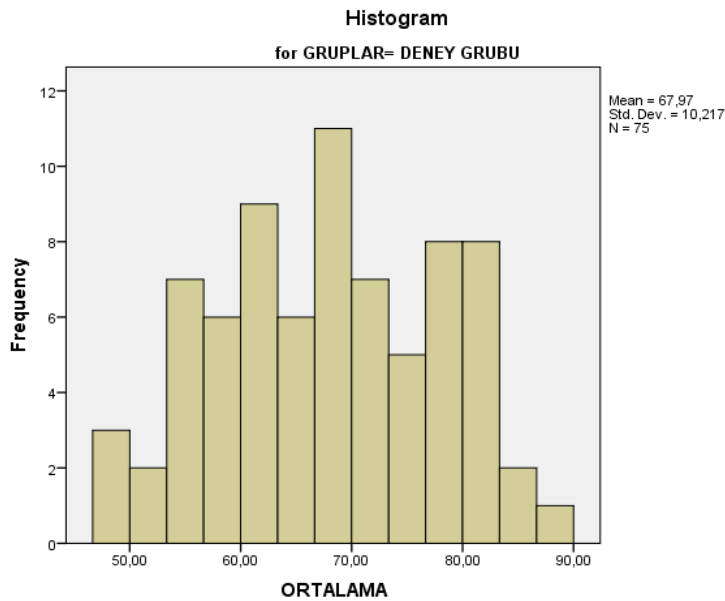
7. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarılarında farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla öğrencilerin dönem sonu ağırlıklı not ortalamaları incelenmiştir. Öğrencilerin ağırlıklı not ortalamalarının deney ve kontrol gruplarına göre normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

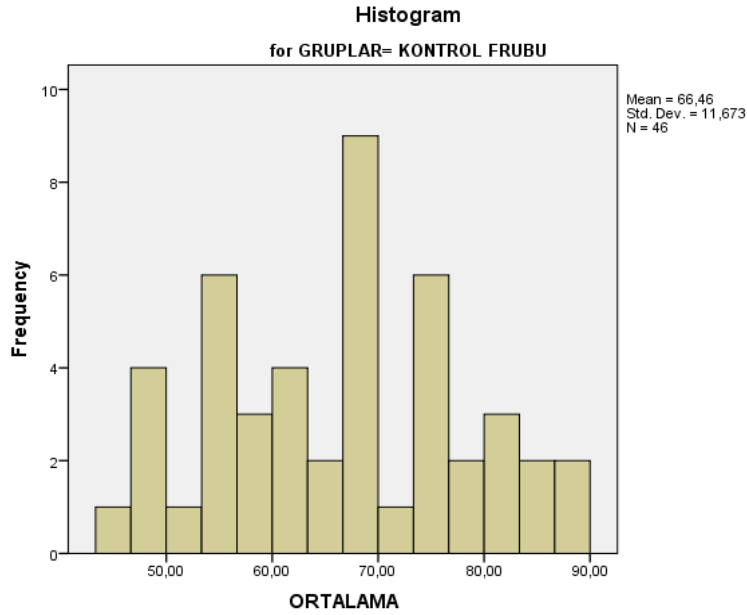
Öğrencilerin dönem sonu ağırlıklı not ortalaması puanlarının normallik testi sonucu

	Deney grubu	Kontrol grubu
N	75	46
$\bar{X}$	67.97	66.45
S	10.21	11.67
Median	68.28	67.48
Minimum	46.74	46.14
Maksimum	87.79	89.57
Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk	.98	.97
P	.187	.271
Çarpıklık	-.048	.157
Basıklık	-.904	-.858

Tablo 8 incelendiğinde normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$) görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafiği de deney ve kontrol grubu için puanların normal dağıldığına işaret etmektedir.



Şekil 11. Deney grubu öğrencilerinin ağırlıklı not ortalaması puanlarına ilişkin histogram grafiği



Şekil 12. Kontrol grubu öğrencilerinin ağırlıklı not ortalaması puanlarına ilişkin histogram grafiği

8. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin devamsızlık durumlarında farklılık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla öğrencilerin dönem sonu özürsüz devamsızlıkları incelenmiştir. Öğrencilerin devamsızlık toplamalarının deney ve kontrol gruplarına göre normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin dönem sonu devamsızlık toplamaları normallik testi sonucu

	Deney grubu	Kontrol grubu
N	75	46
$\bar{X}$	2.03	2.31
S	2.22	2.90
Median	1.5	1
Minimum	0	0
Maksimum	9.5	10
Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk	.84	.79
P	.000	.000
Çarpıklık	1.31	1.34
Basıklık	1.52	.823

Tablo 9 incelendiğinde normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin devamsızlık toplamalarının normal dağılmadığı ($p < .05$)

görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafiği de deney ve kontrol grubu için puanların normal dağılmadığına işaret etmektedir.

KAYNAK

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.



Ek 23.**RİBA Öğrenci Formu Cinsiyete Göre Ortalamaların Dağılımı**

Rehberlik İhtiyaçları	Kız		Erkek	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 1: Verimli ders çalışma yöntemleri.	3.75	1.24	3.53	1.28
Madde 2: Etkili iletişim becerileri.	2.86	1.24	2.78	1.31
Madde 3: Etkili zaman yönetimi.	3.48	1.24	3.18	1.36
Madde 4: Derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme.	3.61	1.22	3.44	1.92
Madde 5: Karar verme becerisi.	3.30	1.29	3.00	1.35
Madde 6: Sınav kaygısı ile başa çıkabilme.	3.48	1.36	3.23	1.37
Madde 7: Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirleyebilme.	3.50	1.37	3.26	1.37
Madde 8: İlgiilerini keşfetme.	3.23	1.35	3.15	1.41
Madde 9: Yeteneklerini tanıma.	3.32	1.31	3.15	1.44
Madde 10: Mesleki değerlerini öğrenme.	3.57	1.27	3.32	1.32
Madde 11: Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi.	3.55	1.28	3.47	1.29
Madde 12: Üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olma.	3.56	1.29	3.44	1.55
Madde 13: Üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olma.	4.00	1.21	3.69	1.38
Madde 14: Ergenlik döneminin duygusal sorunları ile baş etme becerisi.	2.73	1.39	2.62	1.42
Madde 15: Ergenlik döneminin cinsel gelişim özellikleri konusunda bilgi edinme	2.40	1.27	2.49	1.41
Madde 16: Etkin çatışma çözme becerileri.	3.12	1.25	3.00	1.30
Madde 17: Etkili problem çözme becerileri.	3.38	1.29	3.09	1.35
Madde 18: Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri.	2.42	1.40	2.53	1.53
Madde 19: Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunabilme.	2.84	1.43	2.68	1.40

Madde 20: Okul kuralları hakkında bilgi sahibi olma.	2.72	1.39	2.79	1.45
Madde 21: Okul içi etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	2.96	1.39	3.03	1.42
Madde 22: Okul dışı etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	3.08	1.38	3.06	1.44
Madde 23: Gerekğinde hayır diyebilme becerisi kazanma.	3.09	1.52	2.96	1.55
Madde 24: Haklarını uygun yollarla savunma.	3.31	1.43	3.07	1.48
Madde 25: Öfkesini kontrol edebilme.	3.28	1.49	3.16	1.50
Madde 26: Akran baskısı ile baş edebilme.	2.89	1.44	2.64	1.38
Madde 27: Stresle baş edebilme.	3.55	1.37	3.18	1.43
Madde 28: Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi sahibi olma.	3.52	1.32	3.23	1.37
Madde 29: Güvenli internet kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olma.	2.83	1.39	2.64	1.39
Madde 30: Kariyeri ile ilgili hedefler belirleyebilme.	3.63	1.36	3.39	1.42
Madde 31: Karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme becerisi.	2.76	1.39	2.91	1.49
Madde 32: İhmal ve istismardan korunma yönünde bilgi sahibi olma.	3.03	1.42	2.58	1.36
Madde 33: Özgüven kazanma.	3.25	1.43	3.08	1.44
Madde 34: Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğini öğrenme.	3.18	1.39	3.10	1.48
Toplam	3.21	.773	3.06	.775

Ek 24.**RİBA Öğrenci Formu Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaların Dağılımı**

	SINIFLAR			
	9	10	11	12
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
Rehberlik İhtiyaçları				
Madde 1: Verimli ders çalışma yöntemleri.	3.47	3.77	3.63	3.89
Madde 2: Etkili iletişim becerileri.	2.65	2.79	2.98	3.03
Madde 3: Etkili zaman yönetimi.	3.16	3.44	3.44	3.51
Madde 4: Derslerde dikkatini yoğunlaştırabilme.	3.41	3.63	3.59	3.59
Madde 5: Karar verme becerisi.	2.96	3.18	3.47	3.25
Madde 6: Sınav kaygısı ile başa çıkabilme.	3.17	3.44	3.42	3.61
Madde 7: Eğitimi ile ilgili geleceğe ilişkin hedef belirleyebilme.	3.24	3.44	3.52	3.52
Madde 8: İlgiilerini keşfetme.	3.10	3.22	3.22	3.33
Madde 9: Yeteneklerini tanıma.	3.14	3.30	3.31	3.33
Madde 10: Mesleki değerlerini öğrenme.	3.42	3.53	3.55	3.43
Madde 11: Kişisel özelliklerine uygun meslekler hakkında bilgi.	3.47	3.42	3.66	3.60
Madde 12: Üst öğrenim olanakları hakkında bilgi sahibi olma.	3.37	3.47	3.72	3.64
Madde 13: Üniversite sınavları hakkında bilgi sahibi olma.	3.69	4.06	4.03	3.80
Madde 14: Ergenlik döneminin duygusal sorunları ile baş etme becerisi.	2.75	2.63	2.66	2.74
Madde 15: Ergenlik döneminin cinsel gelişim özellikleri konusunda bilgi edinme	2.40	2.38	2.47	2.55
Madde 16: Etkin çatışma çözme becerileri.	3.02	3.05	3.14	3.13
Madde 17: Etkili problem çözme becerileri.	3.20	3.31	3.39	3.43
Madde 18: Bağımlılık yapan maddelerin kullanımının olumsuz etkileri.	2.43	2.41	2.53	2.55
Madde 19: Teknoloji bağımlılığının olumsuz etkilerinden korunabilme.	2.75	2.80	2.76	2.86

Madde 20: Okul kuralları hakkında bilgi sahibi olma.	2.93	2.73	2.65	2.59
Madde 21: Okul içi etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	2.97	3.01	2.91	3.11
Madde 22: Okul dışı etkinlikler hakkında bilgi sahibi olma.	2.98	3.11	3.09	3.16
Madde 23: Gerektiğinde hayır diyebilme becerisi kazanma.	2.95	2.91	3.18	3.25
Madde 24: Haklarını uygun yollarla savunma.	3.15	3.15	3.34	3.30
Madde 25: Öfkesini kontrol edebilme.	3.22	3.20	3.33	3.20
Madde 26: Akran baskısı ile baş edebilme.	2.77	2.70	2.95	2.82
Madde 27: Stresle baş edebilme.	3.32	3.31	3.59	3.51
Madde 28: Meslekleri tanıtan kaynaklar hakkında bilgi sahibi olma.	3.31	3.37	3.50	3.56
Madde 29: Güvenli internet kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olma.	2.77	2.63	2.86	2.84
Madde 30: Kariyeri ile ilgili hedefler belirleyebilme.	3.38	3.56	3.61	3.68
Madde 31: Karşı cinsle sağlıklı iletişim kurabilme becerisi.	2.76	2.70	2.91	3.00
Madde 32: İhmal ve istismardan korunma yönünde bilgi sahibi olma.	2.79	2.73	2.96	3.06
Madde 33: Özgüven kazanma.	3.07	3.17	3.31	3.29
Madde 34: Rehberlik hizmetlerinden daha iyi nasıl yararlanabileceğini öğrenme.	3.04	3.04	3.26	3.39
Toplam	3.06	3.14	3.23	3.25

Ek 25.

İntihal Raporu

TEKNOLOJİ DESTEKLİ SINIF REHBERLİK PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN REHBERLİK İHTİYAÇLARININ KARŞILANMA DÜZEYİNE ETKİSİ

by Serdar Özmen

Submission date: 01-Mar-2021 12:46PM (UTC+0200)
Submission ID: 1521188834
File name: Serdar_-Turnitin.docx (6.19M)
Word count: 56592
Character count: 425457

TEKNOLOJİ DESTEKLİ SINIF REHBERLİK PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN REHBERLİK İHTİYAÇLARININ KARŞILANMA DÜZEYİNE ETKİSİ

ORIGINALITY REPORT

12%	12%	6%	%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	toad.edam.com.tr Internet Source	1%
2	dergipark.org.tr Internet Source	1%
3	www.researchgate.net Internet Source	1%
4	dosyayukleme.ahievran.edu.tr Internet Source	<1%
5	egitimvebilim.ted.org.tr Internet Source	<1%

Özgeçmiş

Adı Soyadı: Serdar ÖZMEN

Doğum Tarihi: 23.11.1977

İletişim Bilgileri: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, MEB Beşevler Kampüsü, A Blok, Yenimahalle-ANKARA.

e-Posta Adresi: serdar.ozmen@meb.gov.tr

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı	Erciyes Üniversitesi	1999
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı	Gazi Üniversitesi	2005

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Müdür Yetkili Öğretmen	Yılanlı İlköğretim Okulu - Van	1999-2003
Rehber Öğretmen	Tuna İlköğretim Okulu - Ankara	2003-2004
Rehber Öğretmen	Afşar Çok Programlı Lisesi - Ankara	2004-2006
Rehber Öğretmen	Aktepe Lisesi - Ankara	2006-2007
Müdür Yrd. / Müdür Baş Yrd.	Aktepe Lisesi - Ankara	2007-2010
Rehber Öğretmen	Yurt Dışı Görevi, Gönyeli İlkokulu – Lefkoşa/KKTC	2010-2015

Rehber Öğretmen	Özcan Sabancı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi -Ankara	2015-2018
Rehber Öğretmen	Bakanlık Merkez Teşkilatı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü	2018-Halen Görevde

Yayınlar:

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. Uzunboylu, H. ve Özmen, S. (2021). Research orientations related to guidance and counselling programmes: A content analysis study. *Annals of Psychology*. 37 (1). F88-100. <https://doi.org/10.6018/analesps.422381>
2. Özmen, S., ve Hursen, C. (2020). School guidance services awareness scale (SGSAS): The study of validity and reliability in a sample of Turkish adolescents. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01118-z>
3. Özmen, S., ve Hursen, C. (2020). Identifying the Students' Needs for Guidance at Vocational and Technical Anatolian High School. *Postmodern Openings*, 11(4), 79-108. <https://doi.org/10.18662/po/11.4/224>
4. Hürsen, Ç., Altay, Ö., Özmen, S., Besim S. ve Işıktaş, S. (2017). Analysis of special education teachers' approaches on professional development. *Ponte Academic Journal*, 73(6),113-122. doi: 10.21506/j.ponte.2017.6.38
5. Özmen, S., Eren, H.ve Tezer, M. (2016). Elementary school counseling services assessment: students' opinion. *Anthropologist* 25, (3). 268-277. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892116>

Kitap ve Kitap Bölümleri:

1. Özmen, S. ve Toprak, F. (2020). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sunumu: yasal dayanaklar, Bakanlık ve il-ilçe düzeyinde sunulan hizmetler. M. Güven ve S. Toraman (Ed.). *Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri içinde*. (79-89). Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.
2. Güven, M., Işık, Ş., Yüksel, G., Özmen, S. ve Yaman Kosdik, A. (2020). Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. M. Güven ve S. Toraman (Ed.). *Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri içinde*. (93-139). Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.
3. Işık, Ş., Özmen, S., Yaman Kosdik, A., Toprak, F. ve Alkış Bolatcan, S. (2020). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde geleceğe ilişkin yönelimler. M.

Güven ve S. Toraman (Ed.). *Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri* içinde. (187-196). Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı.

Diğer Yayınlar:

1. Özmen, S. (2019). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi Çalıştay1. *Okul Psikolojik Danışmanı e-Bülteni*. (9). 29-31. Erişim Adresi: <https://pdr.org.tr>

Kongre Bildirileri:

1. 3th Cyprus International Conference on Educational Research, Lefkoşa, 2014. “An Overview of Guidance Programs Related to Work: A Content Analysis Study (Bildiri Sunulan Uluslararası Konferans)
2. 6th Cyprus International Conference on Educational Research Girne, 2017 “Professional Development: Where Do Special Education Teachers Stand?” (Bildiri Sunulan Uluslararası Konferans)