

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ ÖĞRENCİ
REHBERLİĞİNE YÖNELİK EĞİTİM İHTİYAÇLARININ
BELİRLENMESİ**

**ZEYNEP SERAY ÖZGEN
21706014**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN**

2024

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ
ÖĞRENCİ REHBERLİĞİNE YÖNELİK EĞİTİM
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ**

**ZEYNEP SERAY ÖZGEN
21706014
ORCID NO: 0009-0008-4740-4471**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. YAVUZ ERİŞEN**

HAZİRAN 2024

Zeynep Seray ÖZGEN tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” başlıklı çalışma, 25/06/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Bülent ALCI

.....

Prof. Dr. Filiz ÇETİN

.....

ÖZET

ORTAÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ ÖĞRENCİ REHBERLİĞİNE YÖNELİK EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

Bu çalışmada ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik ihtiyaçlarına ilişkin ortaöğretim branş öğretmenleri, ortaöğretim öğrencileri ve rehber öğretmenlerin görüşleri; öğretmenler için yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, branş, çalıştıkları okul türü ve öğrenciler için cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışma İstanbul'daki farklı ortaöğretim kurumlarında görev alan 397 branş öğretmeni, 402 öğrenci ve 19 rehber öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeği, Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan iki adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 25 programı ve içerik analizi yöntemi uygulanarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve eğitim ihtiyaçlarının olmadığı ayrıca öğretmen görüşlerinin yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, branş ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği; öğrenci görüşlerine göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterliliklerinin ortalama düzeyde olduğu ve eğitime ihtiyaçlarının olduğu ayrıca öğrenci görüşlerinin cinsiyet ve okul türüne göre farklılaşmazken sınıf seviyesine göre incelendiğinde 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerine göre, 11. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu görüşe sahip olduğu; ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin; ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği yetkinliklerine ilişkin görüşlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı; rehber öğretmen görüşlerine göre sınıf rehber öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği sağlayabilmeleri için sahip olmaları gereken yetkinliklerin ve almaları gereken eğitimlerin etkili iletişim, ergenlik dönemi özellikleri ve okul örgütünde öğretmenlerin kendi görev ve sorumlulukları konularında paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazında tartışılmış ve gelecekte yapılacak olan araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf rehber öğretmeni, etkili öğrenci rehberliği, ortaöğretim

ABSTRACT

DETERMINING THE TRAINING NEEDS OF SECONDARY EDUCATION BRANCH TEACHERS FOR EFFECTIVE STUDENT GUIDANCE

In this study, the opinions of secondary school branch teachers, secondary school students and counselors regarding the needs of secondary education branch teachers for effective student guidance; It was examined according to the variables of age, gender, seniority, education level, branch, school type for teachers and gender, class level and school type for students. The study was carried out with the participation of 397 branch teachers, 402 students and 19 counselors working in different secondary education institutions in Istanbul. As measurement tools, the Teacher Scale for Determining the Educational Needs of Secondary Education Branch Teachers for Effective Student Guidance, the Student Scale for Determining the Educational Needs of Secondary Education Branch Teachers for Effective Student Guidance, and two open-ended questions prepared by the researcher were used. The collected data were analyzed using SPSS 25 program and content analysis method.

As a result of the research, according to teachers' opinions, secondary school branch teachers' perception of their own competence in effective student guidance is high and they do not need training, and teachers' opinions do not differ according to age, gender, seniority, education level, branch and school type variables; according to student opinions, the competence perceptions of secondary education branch teachers towards effective student guidance are at an average level and they need training, and while student opinions do not differ according to gender and school type, when examined by grade level, 10th grade students had more positive opinions as compared to 9th grade and 12th grade students, 11th grade students had more positive opinions as compared to 12th grade students; opinions of secondary school branch teachers regarding the educational needs for effective student guidance; secondary school students differ significantly according to their teachers' views on effective student guidance competencies; according to the opinions of guidance counselors, it has been determined that the competencies that classroom counselors must have and the training they must receive in order to provide effective student guidance are parallel to effective communication, characteristics of adolescence, and teachers' own duties and responsibilities in the school organization. The findings were discussed in the relevant literature and suggestions were made for future research.

Keywords: Classroom guidance counselor, effective student guidance, high school

ÖN SÖZ

Tez yazmaya başlamadan önce, süreci tamamlamış olmanın rahatlığıyla ‘teşekkür’ etmeyi hayal etmiştim ve bu hayalin gerçekleşmesinde emeği olan çok fazla kıymetli insan var.

Önümdeki kocaman dağı tırmanmam için kıymetli bilgisi, zamanı ve sabrını esirgemeyen; her umutsuzluğa düşüşümde beni motive eden, cübbemi ellerinden giymekten onur duyduğum değerli danışmanım Prof. Dr. Yavuz Erişen’e,

Tez savunma jürimde bulunarak kıymetli görüş ve önerileriyle katkıda bulunan, daha iyisi için beni yüreklendiren ve destekleyen Prof. Dr. Bülent Alcı ve Prof. Dr. Filiz Çetin’e,

Henüz üniversite sıralarındayken beni meslektaş kabul edip, bugün sahip olduğum ve gelecekte sahip olabileceğim başarıların mimarı olan; yüksek lisans kabulümü benden önce öğrenip benden fazla sevenen, bana benim kendime güvendiğimden daha fazla güvenen, desteğini daima bildiğim ve hissettiğim, yoluma ışık Okan Kumbaracı’ya,

Ben çalışırken destek olmak için online görüşme açıp benimle çalışan, her satırda ve her başlıkta kıymetli görüş ve bilgisini benimle paylaşan, analizlerimin tüm yükünü sırtlayan, neşesi ve güler yüzüyle bana enerji depolayan canım arkadaşım Ar. Gör. Sümeyye Sağanak’a,

Benden tecrübeli olmalarının acısını çıkartır gibi her kafa karışıklığımda yanlarına koştuğum, bıkmadan bana yardımcı olan, düzelten ve fikir veren Fatma Dursun ve Ezgi Koç’a,

Başlangıçta ne yapacağımızı bilemediğimiz bu yolculukta, birlikte düşüp kalktığımız ve yolun sonunu birlikte gördüğümüz dönem arkadaşlarım Sakina Rasulova ve Feyza Darılmaz Güvenç’e,

Senelerdir her anımda yanımda oldukları gibi bu süreçte de kahrımı çeken, yorgunluğumu alan, yüzüme gülücük canıma ferahlık olan güzel dostlarım Berfin Yücedağ, Sena Doğan, Nur Eymen Beker ve Fatma Okan’a,

Çalışmamı sürdürürken beni idare eden, bitirmem konusunda benden hevesli olan ve bana mesleğimin güzelliklerini yaşatan kıymetli öğrencilerim ve ofis arkadaşlarıma,

Hayatımın her döneminde yanımda olan, maddi manevi hiçbir desteği esirgemeyen, her zorlukta arkamda olduklarını hissettiren canım babam Ekrem Özgen, annem Serap Özgen ve kardeşim Sait Kerim Özgen’e,

Beni daima ilk çocuğu bilen, kaç yaşında olursam olayım miniği olduğum, ben daha düşmeden beni kaldıran, attığım her adımda, döktüğüm her gözyaşında yanımda olan en yakın arkadaşım, biricik ablam Merve Açıklık’e teşekkür ediyorum.

Yüksek lisansa başladığımda henüz yaşını doldurmamış olan miniğim Salih Alp ve tez sürecimde dünyaya şenlik getiren Serra’dan; büyümelerini kaçırdığım, gel

dediklerinde gidemeyip çalışmaya devam ederek ihmal etmek zorunda kaldığım için özür diliyor ve ellerini bırakmayacağım güzel bir gelecek diliyorum.

Son olarak; lisans mezuniyet törenime hasta olmasına rağmen katılmak isteyip pandemi sebebiyle orada bulunamayan ve görmeyi çok istediği yüksek lisans mezuniyetime katılmaya dünyadaki süresi elvermeyen biricik anneanneciğim, desteğini, sevgini daima hissediyorum. Başarım ile gurur duyduğunu biliyor ve bu çalışmamı sana ithaf ediyorum.

Zeynep Seray ÖZGEN

Haziran, 2024; İstanbul



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Rehberliğin Tanımı	10
2.2. Rehberliğin Tarihçesi ve Gelişimi	12
2.2.1. Dünyada Rehberlik.....	12
2.2.1.1. Rehberliğin ABD’de Gelişimi.....	12
2.2.1.2. Rehberliğin Avrupa Ülkelerinde Gelişimi	14
2.2.2. Ülkemizde Rehberlik	15
2.3. Rehberliğin Amacı	17
2.4. Rehberliğin İlkeleri	20
2.5. Rehberliğin Türleri.....	21
2.5.1. Hizmet Alanlarına Göre Rehberlik	22
2.5.1.1. Eğitim Alanında Rehberlik Hizmetleri	22
2.5.1.2. Endüstri Alanında Rehberlik Hizmetleri.....	22
2.5.1.3. Sağlık Alanında Rehberlik Hizmetleri	23
2.5.1.4. Sosyal Yardım Alanında Rehberlik Hizmetleri	23
2.5.2. Problem Alanlarına Göre Rehberlik	24
2.5.2.1. Eğitsel Rehberlik.....	24
2.5.2.2. Mesleki Rehberlik	24

2.5.2.3. Kişisel-Sosyal Rehberlik.....	25
2.5.3. Birey Sayısına Göre Rehberlik	25
2.5.3.1. Bireysel Rehberlik.....	25
2.5.3.2. Grupla Rehberlik.....	26
2.5.4. Temel İşlevlerine Göre Rehberlik.....	26
2.5.4.1. Önleyici Rehberlik İşlevi	26
2.5.4.2. Uyum Sağlayıcı Rehberlik İşlevi	26
2.5.4.3. Yöneltilici (Yönlendirici) Rehberlik İşlevi	27
2.5.4.4. Tamamlayıcı Rehberlik İşlevi	27
2.5.4.5. Ayarlayıcı Rehberlik İşlevi	28
2.5.4.6. Geliştirici Rehberlik İşlevi	28
2.5.5. Öğretim Basamaklarına Göre Rehberlik.....	28
2.5.5.1. Okul Öncesinde Rehberlik Hizmetleri.....	28
2.5.5.2. İlköğretimde Rehberlik Hizmetleri	29
2.5.5.3. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetleri.....	29
2.5.5.4. Yükseköğretimde Rehberlik Hizmetleri	30
2.6. Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik	30
2.7. Eğitimde Rehberliğin Önemi	31
2.7.1. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Önemi.....	32
2.7.1.1. Ortaöğretimde Akademik Gelişim Alanına Yönelik PDR Hizmetleri	33
2.7.1.2. Ortaöğretimde Kariyer Gelişim Alanına Yönelik PDR Hizmetleri ..	33
2.7.1.3. Ortaöğretimde Sosyal Duygusal Gelişim Alanına Yönelik PDR Hizmetleri.....	34
2.8. Rehberlik Hizmetlerinin Örgütlenmesi.....	34
2.8.1. Okul Düzeyinde Rehberlik Hizmetlerinde Sınıf Rehber Öğretmenin Önemi.....	36
2.9. İlgili Araştırmalar.....	37
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Deseni.....	41
3.2. Çalışma Grubu	42
3.2.1. Nicel Veriler İçin Çalışma Grubu	42
3.2.1.1. Ortaöğretim Branş Öğretmenleri.....	42
3.2.1.2. Ortaöğretim Öğrencileri	44
3.2.2. Nitel Veriler İçin Katılımcılar.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi.....	45

3.4. Veriler ve Toplanması.....	48
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	48
3.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik	51
4. BULGULAR.....	53
4.1. Nicel Verilere Dayalı Bulgular	53
4.1.1. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri	53
4.1.2. Yaşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri.....	57
4.1.3. Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri.....	58
4.1.4. Kıdemlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri.....	59
4.1.5. Eğitim Düzeylerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri.....	60
4.1.6. Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri	61
4.1.7. Branşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri.....	62
4.1.8. Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri	63
4.1.9. Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri.....	67
4.1.10. Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri.....	68
4.1.11. Sınıf Kademelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri	69
4.1.12. Ortaöğretim Branş Öğretmenleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin, Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri	70
4.2. Nitel Verilere Dayalı Bulgular	71
4.2.1. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Kapsamında Rehber Öğretmenlerin Görüşleri	72
4.2.2. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Sahip Olmaları Gereken Yeterliliklerin Belirlenmesi Kapsamında Rehber Öğretmenlerin Görüşleri	74
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	77
5.1. Sonuç.....	77
5.2. Tartışma.....	79

5.3. Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	101



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Kıdem ve Branşlarına Göre Dağılımı	43
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Kademelerine Göre Dağılımı	44
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Rehber Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kıdemlerine Göre Dağılımı	45
Tablo 4. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen ve Öğrenci Ölçeği Puanlama Sınırları	49
Tablo 5. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin "Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeği" Yanıtlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	53
Tablo 6. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri	56
Tablo 7. Yaşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puanları Betimsel İstatistik Değerleri.....	57
Tablo 8. Yaşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	58
Tablo 9. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	58
Tablo 10. Kıdemlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puanları Betimsel İstatistik Değerleri.....	59
Tablo 11. Kıdemlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 12. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	60
Tablo 13. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	61

Tablo 14. Branşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puanları Betimsel İstatistik Değerleri.....	62
Tablo 15. Branşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 16. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin "Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeği" Yanıtlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	64
Tablo 17. Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri	67
Tablo 18. Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	67
Tablo 19. Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	68
Tablo 20. Sınıf Kademelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puanları Betimsel İstatistik Değerleri.....	69
Tablo 21. Sınıf Kademelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 22. Sınıf Kademelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamalarına Dair Tukey Testi Sonuçları	70
Tablo 23. Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri ile Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin, Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları	71
Tablo 24. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Kapsamında Rehber Öğretmenlerin Görüşleri ...	72
Tablo 25. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Sahip Olmaları Gereken Yeterliliklerin Belirlenmesi Kapsamında Rehber Öğretmenlerin Görüşleri	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okul Rehberlik Örgütü Şeması.....	35
Şekil 2. Likert Tipi Bir Ölçekteki Olumlu ve Olumsuz İfadelerin Puan Değerleri ...	49



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
PDR	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu başlığı altında araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Bireyler, yaşamları boyunca farklı gelişim dönemlerinden geçer ve bu dönemlere göre farklı özellikler gösterir. Fiziksel gelişme ve değişimin olduğu, cinsel özelliklerin kazanıldığı dönem olan buluş çağında, gencin vücudunda boyunu ve yapısını değiştiren hızlı değişikliklerle birlikte zihinsel yapısında ve ilgilerinde de gelişmeler görülür (Plotnik, 2007). Sadece fiziksel anlamda değil; bilişsel ve sosyal yeterlilik, özerklik, benlik saygısı açısından da büyüme fırsatı sunan ergenlik dönemi aynı zamanda büyük riskler taşır (Kırmızıgül, 2018). Bu risklerden birisi olan ve ergenlik döneminin en önemli ruh sağlığı problemlerinden olan depresyon, ülkemizdeki gençler arasında da yaygındır (Tamar ve Özbaran, 2004). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalarda (Eskin, 2000; Bilal, 2005), öğrencilerin büyük çoğunluğunun ruh sağlığı sorunlarının olduğu görülmüştür. Bundan dolayı ergenlik süreci, depresyon ve diğer ruh sağlığı sorunlarının anlaşılması ve önlenmesi için yapılacak çalışmalar noktasında kritik önem arz etmektedir (Bayraktar, 2007)

Bazı gençler, ruh sağlığı sorunları ile karşılaşmasa da ergenlik döneminin getirdiği bu kadar çok değişiklikte aynı anda başa çıkmakta zorlanmakta ve süreç boyunca olası tehlikelerle baş edebilmek için desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Kızmaz, 2006). Geçiş süreci olarak görülebilecek ergenlik dönemini başarıyla atlatan gençleri, bu süreci zorlanarak geçiren gençlerden ayıran en temel özelliklerden biri gençlerin hem ebeveynleriyle hem de akranlarıyla oluşturdukları ilişkilerin niteliğidir (Bayraktar, 2007). Ergen bireyin psikososyal gelişim süreci içerisinde bir gruba üye olma, bir grupta birlikte hareket etme ihtiyacı üzerinde özellikle durulmaktadır (Karaköse, 2008). Bu ihtiyaçların giderildiği olumlu ortam, eğitim kurumlarında bulunmaktadır.

Modern toplumlarda, ergenlerin kişiliğinin şekillenmesinde okulun rolü büyüktür (Steinberg, 2005).

Okul, çoğu ergenin hayatında merkezi bir düzenleme deneyimidir. Bilgi edinme, yeni becerilerde ustalaşma ve eski becerileri keskinleştirmek için olanaklar sunar; spor, sanat ve diğer faaliyetlere katılma, mesleki seçenekler keşfetme ve sosyalleşme fırsatlarını sağlar (Yavuzer, 2005). Kızmaz (2006), okulun, ailenin ardından gençlerin toplumsal beklentilere uygun şekil almalarında ve sosyal beceri kazanmaları anlamında ikincil derecede sosyalleştirici bir unsur olarak önemli bir işlevi olduğunu belirtmiştir.

2004 yılında Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmaya farklı bölgelerden katılım sağlayan 300’ü aşkın rehberlik uzmanına sorulan, öğrencilerin ev ve okul ortamında karşılaştıkları beş temel problemin neler olduğu sorusuna gelen cevaplardan; önde gelen problem alanları arasında ailenin baskıcı tutumu haricinde okulun görüldüğü açığa çıkmıştır. Uzmanların yanıtlarına göre öğrencilerin okulla ilgili sorunları: okul idaresi ve öğretmenlerinin sert ve despot davranışları; öğretmenlerin kayıtsız, bezgin ve duyarsız tutumları; öğretmenlerin öğrenci ile empati kurmadaki eksikliği ve öğrenciyi değersiz hissettirmeleri; öğrencilerin sadece ders çalışma odaklı olmalarını beklemeleri ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yönelmemeleri olarak ortaya konmuştur (Yavuzer, 2005). Öğrenimlerini devam ettirdikleri okulların niteliği, öğrencilerin başarısında önemli bir faktördür. Disiplinli ancak baskıcı olmayan bir okul atmosferi ve kurumun karar alma süreçlerine dahil olan öğretmen ekibi okul niteliğini olumlu yönde etkileyen etmenlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını yakından takip etmesi, öğrencilerden beklentilerini gerçekçi düzeyde tutup baskı oluşturmaması önemlidir (Döş, 2011).

Özbay (2015), okulun öğrenciler arasındaki ilişkiyi geliştirici bir ortam haline gelmesindeki en önemli rolün öğretmenlere düştüğünü belirtmiştir. Okul içerisinde öğrenci ile en yakın temasta olan, öğrencilerle güven ilişkisi geliştiren dolayısıyla onları en iyi tanıyan kişiler olan öğretmenler, ayrıca rehberlik birimi ve öğrenciler arasında bir köprü vazifesinde bulunmaktadır. Öğrencilerin problemlerini hisseden ilk kişilerden olan öğretmenlerin, sorun yaşayan öğrencileri belirleyip rehberlik birimine iletme sorumlulukları vardır (Can vd., 2024). Can ve Nikolayidis (2021)’in araştırmasında, bir okulda rehberlik hizmetlerinin en önemi varlık göstergesi olarak okuldaki sorunların azalması gösterilmiştir.

Okul rehberlik hizmetlerinin uygulanması için nitelikli bir ekip çalışmasına ihtiyaç vardır. Bu ekibin içerisinde öğretmenlerin rolünün elzem olduğunun üzerinde pek çok uzman tarafından durulmuştur (Erkan, 2000; Yeşilyaprak, 1999; Nazlı, 2008). Buna paralel olarak Farwell ve Peters (1959, akt. Yeşilyaprak, 1999) öğretmenin rehberlik programındaki rolünün hayati olduğunu ifade etmişlerdir.

Ülkemizde güncel olarak uygulanan öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı; öğrencilerin bireysel farklarını ön planda tutarak düşünme yetkinliklerini geliştirmeyi ve eğitimin ezbersiz olarak yürütülmesini teşvik etmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin karar verme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi önemli yetkinlerinin geliştirilmesi; öğrencilerin özgüvenlerinin artmasını ve kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri sağlanır. Öğrenci merkezli yaklaşımda, öğrencinin amacına ulaşabilmesi adına öğretmenin ona rehberlik ederek destek olması gerekmektedir. Rehberlik sürecini sağlıklı biçimde yönetebilmek için de öğretmenlerin çeşitli görevleri ve sahip olmaları gereken yetkinlikler vardır (Çetin, 2015).

Rehber öğretmene kıyasla öğrenci ile daha fazla vakit geçiren ve onları yakinen tanıma imkânı olan sınıf rehber öğretmenlerinin, MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Mevzuatı (Ağustos 2020, madde 23) uyarınca önemli sorumlulukları mevcuttur.

Yeşilyaprak (1999)'ın belirttiği temel eğitimde öğretmenlerden beklenen rehberlik rolleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenciyi dinleme ve rehberlik etme rolü: Öğretmenlerin, öğrencileri dinlemesi ve onların sorunlarını anlaması, ihtiyaçlarına yönelik tavsiyelerde bulunması, öğrencilere duygusal destek sağlamak ve onların problemlerini çözmelerine yardımcı olmak için önem arz etmektedir.
2. Öğrenciyi kabul ve havale etme rolü: Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı yeteneklere ve ihtiyaçlara sahip olduğunu kabul etmesi ve gerektiğinde uzmanlara yönlendirmesi öğrenci gelişimi için elzemdir.
3. Öğrenci potansiyelini keşfetme rolü: Öğretmenlerin öğrencilerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını keşfetmeleri ve onları bu yönde yönlendirmeleri, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

4. Öğrencinin mesleki gelişimine yardımcı olma rolü: Öğretmenlerin öğrencilerin mesleki ilgi ve yeteneklerini desteklemesi ve mesleki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olması, öğrencilerin mesleki yetkinliklerini geliştirmelerine destek olmak için önem arz etmektedir.

5. İnsan ilişkilerini geliştirme rolü: Öğretmenlerin öğrenciler arasında pozitif ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunması ve onları empati, iş birliği ve iletişim becerileri konusunda desteklemesi, öğrencilerin sosyal gelişimlerine katkıda bulunduğundan önemlidir.

6. Okul rehberlik programını destekleme ve geliştirme rolü: Öğretmenlerin okul rehberlik programını tanıması, desteklemesi ve geliştirmesi; öğrencilere sunulan rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde uygulanmasına katkıda bulmakta ve okulun genel rehberlik hedeflerine uygun olarak çalışılmasını sağlamaktadır.

Erkan (2000), öğretmenlerin rehberlik ile ilgili görevlerini; okul rehberlik programının oluşturulması ve sürekli olarak geliştirilmesine katkıda bulunulması, ayrıca programın etkililiğinin değerlendirilmesi; okul rehberlik kurulunda aktif rol alarak, rehberlik hizmetlerinin yönetimine ve geliştirilmesine destek verilmesi; öğrencilere rehberlik hizmetlerine destek olacak materyallerin sağlanması ve kullanılması; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının tespit edilmesi; öğrencilerin yaşadığı sorunların tespit edilerek, gerektiğinde rehberlik servisine yönlendirilmesi; öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden haberdar edilmesi ve bu hizmetlerden yararlanmaları için teşvik edilmesi; rehberlik hizmetleriyle ilgili olarak düzenlenen eğitimlere aktif olarak katılarak, bu alanda gelişilmesi; öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine yönelik bilgi toplanması ve bu bilgilerin rehberlik hizmetlerine aktarılması; öğrencilere yönelik grup rehberliği etkinlikleri düzenlenilerek bu alanda deneyim kazanılması; psikolojik danışmanla iş birliği içinde grup etkinliklerinin planlanma ve uygulanması olarak belirtmiştir.

Myrick ve Myrick (1992), yetkin öğretmenlerin yeterliliklerinin yetkin psikolojik danışmanlarla benzer olduğunu ifade etmekte ve yetkin öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikleri; öğrenciyi anlama, eğitimi birey odaklı hale getirme, öğrencilere sağlıklı bir tartışma ortamı sunma, ebeveyn ve öğrencileriyle uygun ilişkilerde bulunma, esnek olma, açık görüşlü olma, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun aktarım yapma,

olumlu sosyal becerilere sahip olma, öğrencilere olumlu bir eğitim ortamı sunma olarak belirtmiştir (Doğan, 2000, akt., Nazlı, 2008).

Ancak etkili rehberlik hizmetleri bağlamında öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yönelik algıları tespit edilip, eksiklerine yönelik bir gelişim gösterilemedikçe; bu yükümlülükler kâğıt üzerinde kalmaktadır (Yeşilyaprak, 1999).

İlgili literatür incelendiğinde Çetin (2015)'in lise son sınıf öğrencilerinin rehber öğretmenlerinin koçluk düzeylerine ilişkin görüşlerini; Didin (2015)'in anadolu liselerinde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin yönetmelikteki görevlerini kabul durumlarını; Büyükeksil (2008)'in lisede öğrenim gören öğrencilerin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerinin etkin öğrenmeye yönelik bakışlarını; Korkmaz (2011)'in okul psikolojik danışmanları ile sınıf rehber öğretmenlerinin birbirlerine ilişkin algılarını; Gür (2010)'ün sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin mevzuatta bulunan rehberlik uygulamaları ile ilgili görev ve sorumluluklarını benimseme durumlarını; Kılıç (2010)'ın ilköğretim birinci kademedeki görev alan yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerinin rehberlikle ilgili görev ve sorumlulukları ile ilgili bilinç durumları ve okul rehberlik faaliyetlerine yönelik görüşlerini araştırdığı görülmektedir.

Kabapınar ve Kılıç Özmen (2019), sınıf rehber öğretmeni ve okul rehber öğretmenlerinin ikili ilişkisi öğrenciler başta olmak üzere okuldaki her birey açısından elzem olduğundan, iş birliği içerisinde etkin hizmet sağlanabilmesi için seminer dönemleri ve eğitim yılı içerisinde eğitici çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Korkmaz (2011)'in araştırmasının sonuçları da bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Kılıç (2010)'ın ilköğretim seviyesindeki idareci, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerine ilişkin sorumlulukları ve buna yönelik bilgi seviyelerini belirtmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonuçları, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlikle ilgili görevlerine dair bilinçlerinin orta düzeyin altında olduğunu göstermiştir.

Gür (2010), sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yönetmeliği kapsamında belirlenen görevleri kabul durumlarını incelediği araştırmasında sınıf rehber öğretmenlerine verilecek eğitimlerle öğretmenlerin rehberlik algılarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuş ve okul rehber

öğretmenleri tarafından sınıf rehber öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenecek rehberlik hizmetleri konulu seminer ve eğitimlerin, okul rehberlik programının uygulanmasında görülen aksaklıkları gidermede önemli olacağını ifade etmiştir.

Kızıl (2007) rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf içerisinde yürütülen rehberlik uygulamaları ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında; rehber öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenlerini sınıf içerisinde yürütülen rehberlik uygulamaları konusunda yetersiz bulduğunu, sınıf rehber öğretmenlerinin hizmet içi kurslarla yetkinliklerinin artırılabilirliğini belirttiklerini ifade etmiştir.

Literatürdeki çalışmaların ağırlıklı olarak ilköğretim düzeyindeki rehberlik faaliyetlerine odaklandığı; ortaöğretim sürecindeki rehberlik uygulamalarını içeren araştırmaların öğrenci ve idareci görüşleri ile sınırlı kaldığı görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında, ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin branş öğretmeni, öğrenci ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin ve bu görüşlerin öğretmenler için cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem, çalışılan okul türü ve branş değişkenlerine göre; öğrenciler için cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinin, ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin eksikliklerini ortaya koymasına ve planlanacak olası eğitimlerle ortaöğretim kurumlarında rehberlik etkinliklerinin etkililiğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın, sınıf rehber öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik çerçeve planının oluşturulmasında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Danışma Komisyonuna faydalı ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretimde etkili öğrenci rehberliğine yönelik branş öğretmenlerinin eğitime ihtiyaçlarının olup olmadığının belirlenmesidir.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri;

- 2.1. Yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2.2. Kademelerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2.3. Cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2.4. Eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2.5. Çalıştıkları okulun türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2.6. Branşlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşleri nedir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşleri;
 - 4.1. Sınıf seviyelerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - 4.2. Cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - 4.3. Okul türlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Rehber öğretmenlere göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik uygulamalar ile ilgili sahip olmaları gereken yeterlilikler nelerdir?
7. Rehber öğretmenlere göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik uygulamalar ile ilgili eğitim ihtiyaçları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul rehberlik hizmetlerinin sürdürülmesinde okul bünyesindeki sınıf rehber öğretmenlerinin hayati bir rolü vardır (Farwell ve Peters, 1959, akt. Yeşilyaprak, 1999). Rehberlik programlarının etkili biçimde uygulanmasında kilit rol oynayan sınıf rehber öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaç durumlarının belirlenmesinin hem rehberlik programı geliştiricilere hem de programı uygulayan öğretmen ve idarecilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ortaöğretim kademesinde görev alan sınıf rehber öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarının varlığını ortaya koyan; eğitim ihtiyaçlarına yönelik hem sınıf rehber öğretmenlerinin hem ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin hem de ortaöğretim kademesinde görev yapan ya da

geçmişte yapmış rehber öğretmenlerin görüşlerini inceleyen; ortaöğretim branş öğretmenleri ve ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen; ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen detaylı bir araştırma olmasından dolayı bu çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir. Elde edilen bulguların, rehberlik çerçeve planının güncellenmesinde ve öğretmenlere yönelik eğitimlerin (hizmet içi eğitim, seminer, atölye vb.) düzenlenmesine, böylece etkili öğrenci rehberliği hizmetinin geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik gerekli tedbirler alınmış ve bununla birlikte araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmen ve öğrencilerin içten görüşlerini belirttikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- a. İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim kurumları ile,
- b. Bu okullarda görev yapan branş öğretmenleri ile,
- c. Bu okullarda öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri ile,
- d. Bu okullarda görev yapan rehber öğretmenler ile,
- e. Nicel verilerin toplanması için geliştirilen “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeği” ve “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeği” ile,
- f. Nitel verilerin toplanmasında kullanılan iki adet açık uçlu soru ile,
- g. Araştırmacı tarafından ulaşılabilen ulusal ve uluslararası literatür ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ortaöğretim Kurumu: Ortaokul veya imam-hatip ortaokulunun tamamlanmasının ardından dört yıllık eğitim hizmetinin sağlandığı, resmî ve özel kurumlarda örgün eğitim veren okul ve kurumların her biri (MEB, 2017).

Rehberlik: Bireyin kendini anlaması, sorunlarını çözmesi, gerçekçi seçimler yapması, potansiyellerini geliştirmesi, çevresiyle ölçülü ve sağlıklı bir uyum içerisinde olması ve böylece kendini gerçekleştirme için alan profesyoneli bireylerce sunulan psikolojik yardımlar (MEB, 2020).

Rehberlik Programı: Öğrenciyi tanıma, öğrenciye bilgi aktarma, müşavirlik, psikolojik danışma, sevk etme, yerleştirme ve izleme gibi etkinliklerin ve servisin tamamını içeren kapsamlı program (Nazlı, 2019).

Sınıf Rehber Öğretmeni: Eğitim kurumlarında bir sınıfın rehberlik hizmetlerini sürdürmekle ve rehberlik saatlerine girmekle yükümlü, ilköğretim kademesi okullarda şube rehber öğretmeni; orta öğretim kurumlarında ise sınıf öğretmeni olarak ifade edilen personel (MEB, 2001).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; rehberliğin tanımı, tarihsel gelişimi, amacı, ilkeleri, türleri, önemi ve rehberlik hizmetlerinin örgütlenmesi ele alınarak araştırmanın kalan bölümüne ilişkin temel oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1. Rehberliğin Tanımı

Rehberlikle ilgili çalışmalara bakıldığında, çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu kavramlardan birkaçına aşağıda yer verilmiştir.

Rehberlik, bireyin verimli biçimde gelişimini ve bulunduğu çevreye uyum sağlamasında gerekli tercihleri, yorumları, planları yapmasını ve kararlar vermesini sağlayacak donanımı kazanması ve bu tercih ve kararları yürütmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel bir yardımdır (Tan, 2000),

Rehberlik, profesyonel düzeyde psikolojik yardım hizmeti olarak sunulan, merkezine bireyi alan, bireylerin uygun kararlar verebilmesine odaklanan, nihai amacı bireyin kendini gerçekleştirmesi olan, belirli adımları bulunan ve birbirine dayanan etkinlikleri kapsayan bir süreçtir (Deniz ve Erözkan, 2017).

Rehberlik, insanlık tarihi kadar eski bir yardım hizmeti olarak kabul görmektedir. İlk insanlardan bu yana, bilenden bilmeyene; ebeveyninden, çocuklara; büyükten, küçüğe; öğretmenden, öğrenciye yol gösterme ve sorunları çözüme ulaştırma şekillerinde yardımcı olma eğilimi gösterilmiştir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006).

Kuzgun (1992) rehberliği; “bireye kendini anlaması, çevrenin farkında olması ve bu çevreye dengeli ve sağlıklı biçimde uyum sağlayabilmesi, doğru kararlar vererek kapasitesine uygun şekilde kendini gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım süreci” olarak tanımlamaktadır.

Dunsmoor ve Miller (1949)’e göre rehberlik, bireylerin sahip oldukları veya geliştirebilecekleri eğitimsel, mesleki ve kişisel fırsatları anlamalarına ve etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmanın bir aracıdır ve sistemli biçimde yardım

sağlamayı içerir. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak, öğrencilerin okul ve genel yaşamda tatmin edici bir uyum sağlamalarına destek olunur.

Baymur'a göre (1975) rehberlik, bireylerin; kendilerinin en iyi halini keşfedebilmeleri için verilen desteklerdir.

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Mesleki Rehberlik Birliği'nin tanımıyla rehberlik, bir bireyin kendi ve iş dünyasındaki rolünün tamamlayıcı ve yeterli bir resmini geliştirmesine ve kabul etmesine yardımcı olma sürecidir. Bu süreç, bireyin bu kavramı test etmesine olanak tanırken, gerçeklikten kaçınma yerine onu gerçekliğe dönüştürerek hem kendi tatminini sağlamasına hem de topluma fayda sağlamasına olanak tanır (Pandey, 2016).

Rehberliğin Türk Dil Kurumu'nda (T.D.K.) tanımına bakıldığında, kökeni Farsça olup "kılavuzluk" ve "öğrencilerinin problemlerini tespit ederek onlara destekte bulunma" olmak üzere iki karşılığı bulunduğu görülmektedir. Rehberlik ifadesinin İngilizce karşılığı olarak kullanılan "guidance" ifadesi de paralel biçimde, yol gösterme, kılavuzluk etmeyi kapsamaktadır (Deneri, 2018).

Rehberlik bilimsel bir terim olarak eğitimde ve psikolojide, bireyi tanımak, onu kendisine tanıtmak ve genel olarak bireyin gelişmesine destek olmak anlamlarına gelir. Rehberlik hizmetleri, birey için bireyin yerine bir işi yapmayı kapsamamaktadır. Bireyin sorununu onun yerine çözmeye çalışmak değil, sorununu kendisinin çözmesine yardımcı olmak amaç edinilmiştir. Bundan dolayı telkin etme, yol gösterme, nasihat etme ve karar verme gibi teknikler tercih edilmemektedir (Özoğlu, 1977).

Bu tanımlardan yola çıkarak rehberliğin, bireyin kendisini ve çevresindeki olanakları tanınması, potansiyelini fark etmesi ve geliştirmesi, sorunlarını çözebilmesi ve kendini gerçekleştirmesi için kişiye, meslek uzmanları tarafından yapılan bir yardım süreci olduğu söylenebilir. Örgün eğitim kurumlarından, bu anlayış doğrultusunda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesi beklenmektedir. Bu hizmetler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve kişisel gelişimlerini desteklemek için kritik bir rol oynar (Bakırcıoğlu, 2003).

2.2. Rehberliğin Tarihçesi ve Gelişimi

Okul yapıları içinde görev alan öğretmenlerin asli görevi genellikle eğitim olarak kabul edilse de zamanla bu algı değişmiş ve öğretmenlerin öğrencilerle kuracakları ilişkinin doğasına dair bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmaya başlanmıştır (Doğan,1991).

Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkan ilerlemeci eğitim felsefesi, öğrencinin iç dünyasına odaklanan, ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyen ve öğrenciyi öncelikle bir insan olarak gören bir bakış açısını benimsemiştir. Bu perspektif, sadece öğretim ortamını değil, okulun yapısını da etkilemiş ve birçok alanda farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Rehberliğin okullarda bağımsız bir alan olarak kendine yer bulmasının altında yatan en önemli itici güç olarak bu ilerlemeci eğitim felsefesi gösterilebilir (İşgör vd., 2021).

Kottler ve Shepard (2007) ilk danışmanların/ rehberlerin tarihteki büyük öğretmenler olduğunu ifade eder. Örneğin peygamberler, büyük düşünürler ve filozoflar bu bağlamda ele alınabilir. Bunun temel sebebi bu kişilerin ortaya koydukları öğretilerle, topluma ilham veren şahsiyetler olmasıdır (Bacıoğlu vd., 2017).

Rehberlik ve danışmanlık psikolojisinin kökenlerini 19. yüzyıla kadar izlemek mümkündür. Bu dönemde, insanlara yönelik yardım düşüncesi ve uygulamaları, sosyal yardım, psikoloji ve psikiyatri gibi alanlarda gelişmişti. Ancak, modern anlamda rehberlik ve danışmanlık psikolojisinin ortaya çıkışı genellikle 20. yüzyılın başlarına dayandırılır (İşgör vd., 2021).

2.2.1. Dünyada Rehberlik

Bu başlık altında dünyada rehberliğin gelişimi, Amerika'da gelişimi ve Avrupa ülkelerinde gelişimi olmak üzere iki başlık altında açıklanacaktır.

2.2.1.1. Rehberliğin ABD'de Gelişimi

19. yüzyılda Amerika'da bireysel eğitim ve öğrencilerin psikososyal ihtiyaçları üzerinde durulmaya başlandıkça; okulların eğitim planları bilgi aktarmanın yanında öğrencilerin kişilik gelişimleriyle de ilgilenmiş ve böylece Amerikan okullarında rehberlik hizmetleri kendini göstermiştir (Çakır vd., 2020).

1898 yılında Jesse B. Davis'in, bir lisede danışman olarak görev almasıyla, ilk defa bir okula danışman ataması gerçekleşmiştir (Tan, 1992).

Öğrencileri meslekler ve iş imkanları hakkında bilgilendirme anlamında ilk rehberlik adımları 1895'te George Merrill liderliğinde, San Francisco'da Mekanik Sanatlar Enstitüsü'nde atılmıştır (Çakır vd., 2020).

1906 yılında Eli Weaver'in New York'ta rehberlik faaliyetlerini başlatmasıyla birlikte diğer kentlerde de rehberlik hizmeti sağlanması için adımlar atılmıştır. Aynı yıl Eli Weaver "Meslek Seçme" isimli kitabını yayınlamıştır (İşgör vd., 2021).

1907'de amacı standart eğitim planının içinde öğrencilerin kişilik gelişimlerine fayda sağlamak olan bir rehberlik programı tasarlanarak Grant Rapids'de tüm okulları kapsayacak biçimde başlatıldı (Çakır vd., 2020).

1908 yılında mesleki rehberlik hareketinin öncüsü olarak kabul edilen Frank Parsons'ın liderliğinde; gençlerin kabiliyetlerine en uygun mesleğe yönelmelerine destek olmak amacıyla Boston Meslek Bürosu açılmıştır. 1910'da ülke genelinde ulusal düzeyde ilk rehberlik toplantısı yapılmış ve 1911 yılında rehberlik dersi ilk kez üniversite dersi olarak Harvard Üniversitesi'nde verilmeye başlanmıştır. 1913 yılında ise Amerika'nın Ulusal Meslek Rehberliği Derneği (NVGA) kurulmuştur (Halmatov ve Gülbahçe, 2020).

1914-1918 yıllarında liselerde başlayan rehberlik uygulamalarına yıllar içerisinde eğitsel rehberlik ve gelişimsel rehberlik gibi boyutlar eklenmeye başlanmıştır. Eleştiriler ve eksiklikler doğrultusunda yapılan değişiklikler ile yeni rehberlik modelleri doğmaya başlamıştır. Sonuç olarak, 20. yüzyılın başından beri okullardaki rehberlik hizmetlerine ilişkin yaklaşım ve uygulamalar çeşitli değişimler geçirmiştir (Deniz vd., 2022).

Günümüzde Birleşik Devletlerde eğitimin tüm kademelerinde rehberlik programlarının uygulanmasında sınıf öğretmenleri etkin ve önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin kendilerini ve meslekleri tanıyarak kariyer yolundaki ilk adımlarını atmaları; zorbalıkla mücadele programının uygulanması, saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilerin rehberlik birimine yönlendirilmesi ve dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin tespit edilmesi gibi hizmetler sınıf rehber öğretmenleri ile rehberlik servisinin iş birliği neticesinde sağlanmaktadır (Mariani vd., 2016; Midgett vd., 2018); Amatea vd., 2010).

2.2.1.2. Rehberliğin Avrupa Ülkelerinde Gelişimi

Fransa, İngiltere, Almanya, Belçika, İtalya gibi Batı Avrupa ülkelerinde, rehberlik hizmetleri 1910-1920 yılları arasında mesleki rehberlik hizmeti olarak kendini göstermeye başlamıştır (Kepçeoğlu, 1999). Aşağıda bazı Avrupa ülkelerinde rehberlik uygulamalarına ilişkin bilgi aktarılmıştır:

Fransa: 20. Yüzyılın başlarında başlayan rehberlik faaliyetlerinin gelişimini, 1910'da Lahy'de kurulan meslek bürosunun ardından her ilde kurulan Okul ve Mesleğe Yönelme Merkezleri hızlandırmıştır. Günümüzde rehberlik uygulamaları, okullarda rehber öğretmenler vasıtasıyla yürütülmekte olup, okullarda görev alan rehber öğretmenlerden oluşan rehberlik kurulları ülkede, her ilde yer almaktadır (Tuzcuoğlu, 1994).

İngiltere: 1915 yılında "mesleki bürolar" kurularak başlatılan rehberlik hizmetleri, günümüzde Çalışma Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığı'nın ilgili daireleri tarafından yürütülmektedir (İşgör vd., 2021).

İspanya: 1918 yılında sanat okullarında verilmeye başlanan rehberlik hizmetleri, günümüzde tüm okullarda sunulmaktadır. Rehberlik hizmetleri, Eğitim Bakanlığına bağlı "İş Öğretimi Genel Müdürlüğü ile "Psikoloji Enstitüleri" tarafından yürütülmektedir (Çakır vd., 2020).

Belçika: 1947 yılında hız verilen rehberlik çalışmaları günümüzde mesleğe yönelme olarak değerlendirildiğinden Çalışma Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığı tarafından eşgüdmlü olarak sürdürülmektedir (Deniz vd., 2022).

Danimarka: Öğrencilerin, okullarda rehber öğretmenlerin gözetiminde eğitimlerini sürdürmekte olduğu günümüzde, mesleki rehberlik ve okul rehberliği hizmetleri Çalışma Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir (Halmatov ve Gülbahçe, 2020).

Hollanda: Rehberlik hizmetleri, Sağlık Bakanlığı, Çalışma Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığının koordineli çalışması ve planlaması çerçevesinde yürütülmektedir.

İtalya: 1912 yılında Gemelli Meslek Bürosu'nun kurulmasının ardından rehberlik hizmetleri, Çalışma Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığının bünyelerinde oluşturdukları bürolarda sürdürülerek günümüze gelmiştir (Girgin vd., 2020).

Almanya: Rehberlik hizmetleri, güçlerinden verim alınacak biçimde öğrencilerin yönlendirilmesi olarak algılanmıştır. Günümüzde özellikle mesleki rehberlik uygulamaları ile öğrenciler zorunlu eğitimi tamamlamaları, üniversite eğitimine devam etmeleri ya da teknik eğitime devam etmeleri biçimlerinde yönlendirilmektedir (Halmatov ve Gülbahçe, 2020).

2.2.2. Ülkemizde Rehberlik

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren rehberlik anlayışının okul programlarında kendine yer bulduğu görülmektedir (Hesapçıoğlu ve Durmuş, 2006).

1920'lerde, özellikle öğretmen okullarında okutulan pedagoji kitaplarında öğrencilerin duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine destek olmaya yönelik bölümlere sıklıkla rastlanmaktadır (Baymur, 1980; Kuzgun, 2000, akt. Pişkin, 2006). Ayrıca, 1939'daki ilköğretim planı ile 1948'deki ortaokul eğitim planlarında, okulun ve öğretmenin öğrencilerin potansiyellerine uygun olarak en üst seviyede başarı elde etmelerine rehberlik etmesi gerektiğine odaklanılmıştır (Tan, 1986, akt. Pişkin, 2006).

Günümüzde kullanıldığı şekliyle rehberlik, Türk eğitim sistemine 1950'li yıllarda dahil olmaya başlamıştır (Yeşilyaprak, 2000). Amerikalı eğitimci ve psikologların ülkemize gelip Türk eğitim sistemine yönelik incelemelerde bulundukları 1952-1956 yılları, psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları anlamında büyük adımlar atılan bir dönem olmuştur (Poyraz, 2006).

1951-52 ders yılında Missouri Üniversitesinden Türkiye'ye getirilen Profesör Ruffin'in, Türk ortaöğretimini değerlendirdiği raporunda, eğitim sistemimizin eksik ve geliştirilmesi gereken yönlerinden bahsedilmiştir. Yerel özellikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanacak eğitim planlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarına özen gösterilmesini vurgulanmıştır (Ruffin, 1953, akt. Kuşçuoğlu vd., 2023). Türk eğitim sistemi üzerine incelemelerde bulunan çeşitli uzmanların ortak görüşü rehberlik alanının eksik kaldığı ve geliştirilmesi yönünde olmuştur (Tan, 2000).

Öğrencilerin sahip olduğu ilgi, kabiliyet ve ihtiyaçlar gibi bireysel ayrılıkların objektif yöntemlerle tespit edilmesi amacıyla 1953 yılında MEB Talim ve Terbiye Dairesine bağlı "Test Araştırma Bürosu" kurulmuştur (Doğan, 2000).

1953-1954 yılında rehberlik ve danışma dersi bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi olan Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümleri müfredatlarına resmi olarak eklenmiş ve okutulmaya başlanmıştır (Yeşilyaprak, 2009). Hemen ardından 1955 yılında Ankara’da ilk Rehberlik ve Araştırma Merkezi kurulmuştur (Kiye, 2023).

Rehberlik hizmetleri 5-15 Şubat 1962 yılında gerçekleşen VII. Milli Eğitim Şura’sında ilk kez gündeme gelmiş ve sonraki şuralarda da yerini korumuştur (Doğan, 1990).

1960 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde psikolojik danışma laboratuvarının kurulması; 1964 yılında Türkiye’nin ilk eğitim fakültesi olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin kurulması; 1965’te İstanbul Üniversitesi’nde üniversite fakültelerine rehberlik danışma bürosu kurulması için proje planlanması; 1967’de Hacettepe Üniversitesi’nde rehberlik ve danışma alanında lisansüstü kademedeki personel yetiştirilmeye başlanması rehberlik hizmetlerinin üniversitelerde görülen gelişmelerindendir (Tan, 2000).

MEB tarafından ilki 1970-1971 öğretim yılında 24 ortaöğretim okulunda olmak üzere; 1971-1972’de 50, 1972-1973’te 64’e, 1973-1974’te 91 ortaöğretim okulunda rehberlik faaliyetlerini başlatmıştır (Özgüven, 1990).

Okullarda rehberlik çalışmaları adına bir dönüm noktası sayılabilecek olan VIII. Milli Eğitim Şurası’nın ana teması rehberlik olmuştur. Bu şurada programların öğrencileri yükseköğretime, mesleğe ve hayata hazırlama alanlarında geliştirilmesi gerektiği gündeme gelmiştir (Doğan, 1991). Takip eden şuralarda; öğretmenlik formasyonunun zorunlu derslerinden birinin rehberlik olması; rehberlik ve yöneltme hizmetleri için gerekli araç gereçlerin geliştirilmesi gibi kararların alınması rehberliğin gelişim sürecini hızlandırmıştır (Deniz vd., 2022).

XI. Milli Eğitim Şurası’nın psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri anlamında en önemli kararı, rehberliğin bir uzmanlık alanı olduğunun ifade edilmesi ve bu alanda çalışan uzmanlara okul danışmanı unvanının verilmesidir (MEB, 1987).

Ülkemizde ilk PDR lisans programı 1965-1966 öğretim döneminde Ankara Üniversitesi’nde Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik Bölümü olarak kurulmuş; ilk lisansüstü eğitim programı ise 1966-1967 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesi’nde Eğitim Bölümü’nde verilmeye başlamıştır

(Pişkin, 2006). Ülkemizde 2023 verilerine göre 329 (219 devlet, 110 vakıf) farklı üniversitede lisans düzeyinde PDR programı bulunmaktadır (YÖK, 2023).

Kuruluş amacı PDR alanında çalışanlar arasında dayanışma, birlik sağlamak, mesleğin gelişimine katkı sağlamak, üyelerin haklarını savunmak olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (PDR-DER), 3 Temmuz 1989'da Prof. Dr. İbrahim Ethem Özgüven başkanlığında kurulmuştur. 1998 yılında isminin başına Türk sözcüğü eklenerek Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği olmuştur. (Türk PDR-DER, 2024).

Ülkemizde sürdürülen rehberlik hizmetlerinin amaçları bu çalışmanın 2.3; ilkeleri 2.4; türleri 2.6; önemi 2.7; okul düzeyindeki örgütlenmesi 2.8 ve rehberlik hizmetlerinde sınıf rehber öğretmeninin önemi 2.8.1 başlıklarında ele alınmıştır.

2.3. Rehberliğin Amacı

M.E.B. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine (madde-4, Ağustos.2020) göre, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amacı şu şekilde ifade edilmiştir:

Madde-6: " Türk Millî Eğitiminin temel hedefleri doğrultusunda, eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; öğrencilerin kendilerini tanımalarını, eğitim ve kariyer olanaklarını değerlendirebilmelerini, sorumluluk sahibi olmalarını teşvik eder. Aynı zamanda, bireylerin toplum içinde sağlıklı bir yaşam sürmeleri için sosyal, duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi hedefler."

Yönetmelik maddesinde vurgulandığı gibi, rehberliğin temel hedefi "bireyin kendini gerçekleştirmesine" yardımcı olmaktır. Çağdaş eğitim sistemi ve rehberlik hizmetlerinin nihai amacı da aynıdır. Her iki alanda da nihai hedef, bireyin kendi potansiyelini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır (Çetinkaya, 2019).

Bakırcıoğlu (2003), rehberlik ve psikolojik danışmanın amacını, bireyin, kendini tanımasını ve kendi güçlerine güvenmesini sağlayarak, gelişimine destek olmak olarak açıklar.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden faydalanan bireyin, hizmet süreciyle birlikte aşağıdaki yetkinliklere ulaşması beklenmektedir:

1. Kendi kabiliyet ve ilgilerini, ulaşabileceği eğitim imkanlarını, bulunduğu toplumun beklentilerini fark etmiş ve meslekleri tanımış olmalıdır.
- 2.. Kişisel ya da toplumsal çevresinin etkileri sonucu ortaya çıkan sorunlarını görebilmeli ve bunları analiz edebilmelidir. Fiziksel, devinsel, bilişsel ve duyuşsal problemlerinin çözüm ihtimallerini inceleyerek, bunlardan kendine en uygun olanını özgür iradesiyle tercih edebilmelidir. Sorunlarının çözümünü organize şekilde planlayabilmeli ve bu plan doğrultusunda, öngörülen faaliyetleri gerçekleştirip, gerekli uyumu sağlayabilmelidir.
3. Çevresiyle olumlu ilişkiler içerisinde olmalı ve başkalarına olumlu bir tutumla yaklaşmalıdır.
4. Var olan boş vakitlerini verimli şekilde kullanabilmek adına elzem olan anlayışı edinmiş olmalıdır (Bakırcıoğlu, 2003).

Crow ve Crow (1951), rehberliğin amaçlarını şu şekilde açıklar:

1. Rehberlik bireylerin yeteneklerini ve becerilerini tanımalarına ve bunları etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur. Bu süreç, gençlerin potansiyellerini keşfetmelerine ve ilgi alanlarına uygun yönlerini geliştirmelerine olanak sağlar. Bu da onların kişisel ve akademik başarılarını artırırken, kendilerini daha iyi tanıma ve gelecekleri hakkında daha bilinçli kararlar alma yeteneklerini geliştirir.
2. Rehberlik bireylere güçlü ve zayıf yönlerini anlama konusunda yardımcı olur. Ayrıca, öğrencilerin yetenek ve becerilerine göre akademik çalışmalarını yönlendirir. Bu sayede öğrenciler daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşarlar ve başarılarını artırır.
3. Rehberlik öğrencilere uygun eğitim ve meslek seçimlerinde yol gösterir. Bu süreçte, öğrencilerin ilgi, yetenek ve değerlerini göz önünde bulundurarak gerçekçi ve uygun kariyer hedefleri belirlemelerine yardımcı olur. Böylece öğrenciler, kendi doğalarına uygun ve tatmin edici bir eğitim ve meslek yolunu takip etme konusunda daha bilinçli kararlar alabilirler.
4. Rehberlik öğrencilere çeşitli eğitim fırsatları hakkında bilgi edinmelerinde yardımcı olur. Bu, üniversite programları, mesleki eğitim kursları, staj ve iş fırsatları gibi çeşitli eğitim olanakları hakkında bilgilendirme ve yönlendirmeyi kapsar. Bu şekilde, öğrenciler kendi ilgi alanlarına ve hedeflerine uygun olan fırsatları daha iyi

değerlendirebilir ve gelecekleri için en uygun olanı seçme konusunda daha bilinçli kararlar alabilirler.

5. Rehberlik öğrencilere kişisel ve sosyal alanlarda uyum sağlamaları için yardımcı olur. Bu süreçte, öğrencilere sosyal beceriler, duygusal zekâ ve problem çözme yetenekleri gibi konularda destek sağlanır. Ayrıca, öğrencilere kendilerini ifade etmeleri, ilişkilerini geliştirmeleri ve çevreleriyle sağlıklı bir iletişim kurmaları konularında da rehberlik edilir. Bu sayede öğrenciler, kişisel ve sosyal alanlarda daha sağlam bir temel oluşturarak kendilerini daha iyi ifade edebilir ve topluma daha olumlu katkılar yapabilirler.

6. Rehberlik sürecinde öğrencilere zaman yönetimi, öğrenme stratejileri ve sınav hazırlığı gibi konularda destek sağlanır. Ayrıca, öğrencilere etkili bir şekilde çalışma planları oluşturma, hedef belirleme ve motivasyonlarını artırma konularında da yardımcı olunur. Bu sayede öğrenciler daha etkili bir şekilde öğrenme ve başarı elde etme becerilerini geliştirirler.

7. Rehberlik öğrencileri okulun amaç ve işlevini anlamaları konusunda teşvik eder. Bu süreçte, öğrencilere eğitimin önemi, okulun sağladığı fırsatlar ve kaynaklar hakkında bilgi verilir. Ayrıca, öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilmeleri ve okulda başarılı olabilmeleri için gereken stratejileri geliştirmeleri konusunda destek sağlanır. Bu sayede öğrenciler, okulun kendileri için neden önemli olduğunu anlar ve eğitim hedeflerine daha motive bir şekilde ilerlerler.

Verilen açıklamalardan yola çıkılarak, ülkemizde sürdürülen rehberlik faaliyetlerinin amaçları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrencilerin, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına uygun olarak;
- Zihinsel, bedensel, sosyal alanlarda ilerlemelerine,
- Yeni koşullar ve çevrelere uyum sağlama becerilerini geliştirebilmelerine,
- İçinde bulunduğu topluma uyum sağlama sürecinde karşılaşılabileceği sorunları çözme yetkinliği edinebilmelerine,
- Etkili iletişim becerileri kazanabilmelerine,
- Kişiler arası ilişkiler kurabilmeleri için gereken davranış biçimlerini kazanabilmelerine,

- Fiziksel ve zihinsel kapasitelerini keşfedip etkili bir şekilde geliştirebilmelerine,
- İlgi beceri ve gereksinimlerine uygun dersleri ve ders dışı aktiviteleri belirleme ve seçme becerilerini geliştirebilmelerine,
- İlgi, beceri ve değerlerine uygun bir iş veya mesleği tanıma ve seçme yeteneğini geliştirebilmelerine,
- Boş vakitlerini verimli biçimde değerlendirmelerine,
- Etkin çalışma alışkanlıkları geliştirebilmelerine,
- Kendileri ve çevreleri hakkında öğrendikleri bilgileri sindirerek gerçekçi bir "benlik algısı" oluşturmalarına,
- Alternatifleri uygun biçimde değerlendirerek uygun seçeneği belirleyebilen bireyler olabilmelerine,
- Kendini tanımlarına ve potansiyellerini keşfetmelerine,
- Bulundukları ortamda kendilerine sunulabilecek imkanları fark etmelerine,
- Kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. (Ercan ve Şahin, 2019).

2.4. Rehberliğin İlkeleri

MEB. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine (Ağustos 2020, madde-5) göre, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ilkeleri şu şekildedir:

MADDE 5 – (1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri: a) Sistemli, programlı ve bilimsel temellere dayalı bir şekilde profesyonel bir hizmet olarak sunulur. b) Eğitim sürecinin bütünlüğünü destekleyecek şekilde öğretim süreciyle uyumlu bir şekilde sunulur. c) Öğrencinin bütünsel gelişimine katkıda bulunmayı amaçlar. ç) Tüm öğrencileri kapsayan gelişimsel ve önleyici bir yaklaşımı benimser. d) Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ile okulun olanakları ve çevresel koşullar göz önünde bulundurularak planlanır, uygulanır ve değerlendirilir. e) Öğrencinin gelişimini desteklemek için tüm paydaşlar arasında ortak bir anlayış ve iş birliği ile hesap verebilir bir yaklaşımla gerçekleştirilir. f) Bakanlıkça belirlenen etik yönergeler çerçevesinde yürütülür.

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yayınlanan mevzuatta yer alan ve çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanan ortak noktalar doğrultusunda ilkeler aşağıda verildiği gibi listelenebilir:

1. Rehberlik, çocuk ve insan haklarına, toplumsal normlara ve kişisel ihtiyaçlara bağlı, hümanistik bir anlayışla sağlanmalıdır.
2. Rehberlik hizmetleri, kendini keşfetme, problemlerine çözüm bulma, kendi güç ve kaynaklarına dayanma isteğinde olan her bireye sunulmalıdır.
3. Rehberlikte, bireye değerli olduğu hissettirilerek yaklaşılmalıdır.
4. Rehberlikte bireye, kendiyle ilgili konularda seçenekleri değerlendirme ve tercih yapma özgürlüğü verilmelidir.
5. Rehberlik hizmetinin sürekliliği sağlanmalıdır.
6. Rehberlik hizmetlerinde, bireysel çeşitlilikler dikkate alınmalıdır.
7. Rehberlik hizmetleri, eğitim ile bir bütün olarak verilmelidir.
8. Rehberlik hizmetleri, her okulun hedeflerine ve gereksinimlerine göre farklılık göstermelidir (Girgin vd., 2020).

Görüldüğü üzere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulabilmesi için demokratik bir eğitim ortamının varlığı oldukça önemlidir. Bu ortam, bireylerin kişisel tercihlerine ve farklılıklarına saygı duyulmasını sağlar. Eğitim görevlilerinin demokratik bilinç, yaklaşım ve davranışlara sahip olması da bu sürecin önemli bir parçasıdır. Bu şekilde, öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimlerine destek olabilirler. Bu da bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varmalarına, güçlü yönlerini iyileştirmelerine ve bireysel hedeflerine ulaşmalarına olanak tanır (Özgüven, 1990).

2.5. Rehberliğin Türleri

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri tek bir hizmet alanı gibi görünmekle birlikte birbirinden keskin sınırlarla ayrılmayıp birbirini tamamlayan birden çok destek hizmetinin bir araya gelmesiyle oluşan bir alandır (Deniz vd., 2022). Bu başlık altında rehberlik hizmetleri; hizmetin yürütüldüğü alana, hizmetin verildiği birey sayısına, temel işlevlerine, problem alanlarına ve eğitim düzeyine göre kategorize edilerek aktarılmıştır.

2.5.1. Hizmet Alanlarına Göre Rehberlik

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, toplumun hemen her alanında kök salmış bir uygulama haline gelmiştir. Bu yaygınlaşmanın temelinde, mesleğin insan odaklı olması yatar. İnsanın var olduğu her yerde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine olan ihtiyaç kaçınılmazdır ve bu ihtiyaç giderek artmaktadır (Deniz vd., 2022). Bu başlık altında, hizmetlerin bulunduğu bazı alanlara odaklanılmıştır.

2.5.1.1. Eğitim Alanında Rehberlik Hizmetleri

Rehberlik hizmetlerinin ilişkilendirildiği alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitim süreciyle birlikte bireyin sahip olduğu özelliklere asıl yönü veren unsurlardan biri rehberlik hizmetleridir (Deniz vd., 2022). Okullarda sunulan eğitim öğretim hizmetleriyle bir bütün olarak düşünülen rehberlik hizmetleri, öğretimin kalitesinin artmasına katkı sağlamanın yanı sıra, öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmasında da etkili bir rol oynar. Eğitimde rehberlik hizmetleriyle birlikte bireyden beklenen, sosyal yaşama hazır olarak eğitim sürecini tamamlamasıdır (Çakır vd., 2020). Okullarda rehberlik hizmetlerinin işlevi, öğrencilerin eğitsel gelişimlerine destek olmakla sınırlı kalmayıp öğrencilerin çok yönlü gelişmelerine katkı sağlamaktır (Deniz vd., 2022). Bu bağlamda eğitim alanında rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin çevrelerine uyum sağlamaları, kendilerini derinlemesine tanımaları ve sağlıklı bir benlik algısı geliştirmeleri, yaşamlarında yönlendirici gerçekçi seçimler yapmaları, problemleriyle etkili bir şekilde başa çıkmaları, sosyal becerilerini güçlendirerek sağlıklı iletişim becerileri kazanmaları, eğitimde başarı elde etmelerine yardımcı olmak ve mesleki kararlarını doğru bir şekilde almaları gibi pek çok alanda çalışmalar yürüttüğü söylenebilir (Poyraz, 2007).

2.5.1.2. Endüstri Alanında Rehberlik Hizmetleri

Endüstri alanında çok uzun bir süredir önemli olan rehberlik hizmetleri, günümüzde daha da etkin hale gelmektedir. Bunun nedenleri arasında iş ve meslek alanlarının genişleme ve çeşitlenmesi, uzmanlaşmanın geçmişe göre daha önemli değerlendirilmesi, işgücü piyasasındaki zorluklar, nitelikli insan gücüne olan sürekli ihtiyacın artması gibi faktörler bulunmaktadır (Deniz vd., 2020). Endüstri alanındaki rehberliğin bir kısmını işe uygun niteliklerde birey ve bireyin niteliklerine uygun şartlarda iş bulma oluştururken; bir diğer kısmını bireyin sürdürdüğü işten tatmin olması ve verimli biçimde çalışmasını sağlamak oluşturur (Çakır vd., 2022).

Genel olarak, endüstri alanındaki rehberlik hizmetleri; sanayi kuruluşlarında işlerin karmaşıklılaşıp çeşitlenmesiyle ortaya çıkan uyumsuzlukları ele alır ve bu sorunlarla başa çıkmaya yardımcı olur, personel seçimi ve kariyer gelişimine destek sağlar, iş arayanları meslekler konusunda bilgilendirir ve mesleğe hazırlar (Kaya, 2004).

2.5.1.3. Sağlık Alanında Rehberlik Hizmetleri

Sağlık alanındaki rehberlik ve psikolojik danışma; bireylerin sahip olduğu fiziksel rahatsızlıkların yol açtığı psikolojik zorluklarda destek sağlamak, hasta bireyleri tedavi süreçleri hakkında bilgilendirerek daha bilinçli bir şekilde ilerlemelerini desteklemek, sadece hastaların değil hasta yakınlarının da psikolojik sağlamlığını desteklemek, toplumda genel sağlığı korumaya yönelik bilgilendirme çalışmaları sürdürmek, psikiyatrik rahatsızlık yaşayan bireylerin tedavilerine destek sağlayıcı çalışmaları planlamak ve uygulamak gibi hizmetleri kapsamaktadır (Deniz vd., 2022). Bu bağlamda özellikle psikiyatri servisi ve ruh sağlığı merkezlerinde sağlık hizmetlerini, tıp kökenli uzmanlarla birlikte klinik psikologlar ve psikolojik danışmanlar gibi tıp kökeni olmayan uzmanların iş birliği içerisinde sürdürdükleri görülmektedir (Baysal, 2007, akt. Çakır vd., 2020).

2.5.1.4. Sosyal Yardım Alanında Rehberlik Hizmetleri

Temel amacı bireye hizmet vermek olan çocuk esirgeme kurumu, huzurevleri, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Kurumu gibi sosyal yardım kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Halmatov, 2014).

Yaşlı bakım evleri, huzur evleri gibi kurumlardaki yaşlı kişilerin adaptasyonunun sağlanması ve bulundukları ortamın bireyler için uygun hale getirilmesi, çocuk esirgeme kurumlarında çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek için yapılan çalışmalar, kadın sığınma evlerindeki şiddet mağduru kadınlara yönelik travma çalışmaları, farklı engel gruplarındaki bireylerin ve ailelerinin psikolojik sağlamlığının desteklenmesi, doğal afetlerden etkilenen kişilere yönelik kurulan yardım ekiplerinde görev alınması gibi birçok alanda rehberlik hizmetleri, bu çalışmaların amaçlarına en uygun şekilde ulaşmasında etkin bir rol oynamaktadır (Deniz vd., 2020).

2.5.2. Problem Alanlarına Göre Rehberlik

Okullarda sürdürülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin odaklandığı üç ana problem alanı bulunmaktadır: Eğitsel problem alanı, mesleki problem alanı ve kişisel sosyal problem alanı. Bu başlık altında üç ana problem alanı açıklanmıştır.

2.5.2.1. Eğitsel Rehberlik

Okullarda yoğun olarak sürdürülen çalışmalardan biri olan eğitsel rehberliğin amacı, öğrencilerin verimli öğrenme ortamlarına sahip olmasını sağlamak ve başarılarına engel olabilecek durumların çözümü konusunda destek olmaktır. Bu bağlamda okulun amacı, öğrencilere Türk Milli Eğitiminin hedefleri doğrultusundaki kazanımları vermekle birlikte öğrencilerin aldıkları dersler kapsamındaki öğrenmeleri ile öğrencileri geleceğe hazırlayabilmektir (Deniz vd., 2022).

Bireyin sadece öğrencilik sürecinde değil, hayat boyu kendisine faydası olacak yeterliliklere sahip olmasını amaçlayan eğitsel rehberlik çalışmaları, eğitim ve öğretimin her basamağında kişisel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin eşgüdümlü biçimde ve bireyi tanıma tekniklerinden faydalanılarak bireysel ya da grup rehberliği şeklinde uygulanmasıyla gerçekleştirilir (Ağır, 2017).

Eğitsel rehberliğin genel amacı, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktır. Bu amaçla, öğrencilere çeşitli konularda olumlu tutum ve alışkanlıklar kazandırmak ve gerekli bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olmak için çeşitli hizmetler sunulur. Bu hizmetler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve öğrenme sürecinde daha etkili olmalarını sağlamak için önemli bir destek sağlar (Halmatov ve Gülbahçe, 2020).

2.5.2.2. Mesleki Rehberlik

Meslek çoğunlukla, uzun ve yüksek düzeyde bir öğrenim gerektiren, kendine özgü yasal ve ahlaki kuralları olan ve bir kişinin geçimini sağlayan bir uğraş olarak tanımlanır (Karadağ, 2002). Mesleki rehberlik ise bireylerin farklı meslekleri tanımaları, bireysel özelliklerine uygun meslek tercihlerinde bulunmaları, seçtikleri meslekte gelişmelerini desteklemek suretiyle gerçekleştirilen yardım faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2020).

Tan (2000)'a göre eğitim sürecinde bireyin kendini keşfetmesine, meslekleri detaylıca araştırmasına ve sahip olduğu niteliklerle örtüşen şartları bulunan bir

meslek seçmesine destek olmak gerekmektedir. Mesleki rehberlik sürecinde birey kendisini tanıır, potansiyelinin bilincinde olur ve mesleklere dair edindiği bilgilerle kendi kişisel özelliklerini karşılaştırarak kendine en uygun mesleği bulur.

2.5.2.3. Kişisel-Sosyal Rehberlik

Kişisel sosyal rehberlik hizmetleri; bireyin çocukluktan erişkinliğe, farklı eğitim kademelerinde kendini ve başkalarını tanıyıp, anlayarak kabul etmesi, aile ve toplum kavramlarının bilincine varması bu ortamlarda sağlıklı kişiler arası ilişkiler geliştirip sürdürebilmesi, günlük yaşam yetkinliklerini edinmesi gibi alanlarda yeterlilik kazanması, sağlıklı bir kişisel ve sosyal gelişim sürdürebilmesi için verilen rehberlik faaliyetlerini içerir (Yeşilyaprak, 2015).

Yalnızca bireyin kendini anlamasına destek olmakla kalmayan kişisel-sosyal alandaki rehberlik uygulamaları, ayrıca bireyin sahip olduğu özel yeteneklerin fark edilip, uygun biçimde geliştirilmesine de yardım eder. Bu nedenle her öğrenim kademesinde, öğrencilerin kişisel ve sosyal ihtiyaç ve problemlerini belirlemek, rehberlik ve danışma programının en temel görevlerinden biridir (Tan, 2000).

2.5.3. Birey Sayısına Göre Rehberlik

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin birey sayısı doğrultusunda kategorize edilmesindeki ana kriter hizmetin sağlandığı kişi sayısıdır. Bu alanda gerçekleştirilen uygulamalar tek bir kişiyle gerçekleştirilebileceği gibi birden çok kişiyle grup etkinliği biçiminde de gerçekleştirilebilir (Tan, 2000).

2.5.3.1. Bireysel Rehberlik

Bireysel rehberlik, eğitim ortamlarında tek bir öğrencinin bilgi ihtiyacını karşılamak ya da sorununa odaklanmak için yapılan çalışmaları içerir. Temel felsefesi, bu bilgi ihtiyacının veya sorunun sadece o bireye özgü ve ona ait olduğudur (Tan, 1992). Ancak bireysel rehberlik sadece problem çözme ya da bilgilendirme odaklı bir hizmet değildir. Aynı zamanda, kişilerin problem çözme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, yaşamlarında daha etkin bir rol oynamalarını sağlamayı ve potansiyellerini tam anlamıyla fark etmelerini ve en iyi şekilde kullanmalarını hedefleyen bir gelişim odaklı destek sürecidir (Halmatov, 2014).

2.5.3.2. Grupla Rehberlik

Okullarda gerçekleştirilen birçok çalışma, ekonomik olması ve aynı anda birçok öğrenciye ulaşılmasını sağlaması nedeniyle grup rehberliği şeklinde yürütülmektedir. Grup rehberliği, birden fazla öğrenciye yönelik önleyici ve geliştirici odaklı bilgilendirme hizmetlerinin aynı anda verilmesidir. Bu tür etkinlikler sınıf düzeyinde gerçekleştirilebileceği gibi, okul genelinde daha geniş öğrenci gruplarıyla da yapılabilmektedir (Demir vd., 2014).

2.5.4. Temel İşlevlerine Göre Rehberlik

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin birbirini tamamlayıcı birçok işlevi olmakla birlikte, uzman görüşlerinin önleyici, uyum sağlayıcı, yönettici, tamamlayıcı, ayarlayıcı ve geliştirici rehberlik işlevleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Halmatov, 2014; Deniz vd., 2022). Bu başlık altında rehberliğin altı temel işlevine odaklanılmıştır.

2.5.4.1. Önleyici Rehberlik İşlevi

Koruyucu ruh sağlığı hizmetleri, günümüz rehberlik anlayışı ile gerçekleştirilen uygulamaların önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Deniz vd., 2022). Rehberliğin önleyici rolü, olumsuz senaryoların meydana gelmesinden ve bu durumların bireyin yaşayabileceği olumsuz sonuçlara sebep olmadan önce önlenmesini sağlar (Şahin vd., 2019).

Olası problemler, zaman zaman öğrencilerin gelişim süreçlerine özgü olabileceği gibi, bazen daha önce önlem alınmamış sorunlarla da ilişkili olabilir. Önleyici rehberlik faaliyetleri, bazen başlamış bir problemi büyümeden veya kalıcı hale gelmeden önce engelleyecek çalışmaları da içerir (Deniz vd., 2022). Özellikle okullarda disiplinsizlik ve uyumsuzluğun önüne geçilebilmesi anlamında önleyici rehberlik faaliyetleri, eğitim ve öğretim hizmetlerinin etkinliğini arttırmada kritik bir rol oynar (Altıntaş vd., 2024).

2.5.4.2. Uyum Sağlayıcı Rehberlik İşlevi

Birey, ilk kez girdiği bir ortamda, o ortamdaki diğer bireylerle ve o ortamın geçerli sosyal normlarıyla uyum sağlamada zorluklar yaşayabilir. Eğitim kurumları, uyum zorluklarının en sık yaşandığı yerlerden biridir (Halmatov, 2014).

Rehberliğin uyum sağlayıcı rolünde, öncelikli olarak oryantasyon çalışmaları ön plana çıkar. Bu çalışmaların ana hedefi, öğrencilerin beklenen uyum süreçlerini hızlandırmak ve eğitim sürecine daha sağlıklı biçimde devam etmelerini desteklemektir. Genellikle grup rehberliği etkinlikleri olarak gerçekleştirilen ve dönemin başında yapılan uyum çalışmaları, kimi zaman bireysel çalışmalarla ve farklı dönemlerde de uygulanabilir. Oryantasyon çalışmalarıyla sınırlı kalmayan rehberliğin uyum sağlayıcı işlevi, öğrencinin süreçle birlikte ortaya çıkan tüm değişikliklerde ve değiştiremeyeceği ancak uyum sağlayarak üstesinden gelebileceği durumlarda öne çıkmaktadır (Deniz vd., 2022).

2.5.4.3. Yöneltilici (Yönlendirici) Rehberlik İşlevi

Öğrencilerin kendi ilgi, ihtiyaç ve kabiliyetlerine uygun olarak meslek seçimi, okul tercihi, okul içi faaliyetler veya sosyal kulüpler gibi konularda planlama yapmak, yönlendirici rehberlik uygulamalarına dahildir. Bu bağlamda, öğrencinin kendisini tanıması için bireyi tanıma hizmetlerinin gerçekleştirilmesi gereklidir. Daha sonra, bireye karar verme sürecinde meslekler, alanlar, okullar gibi alternatifler hakkında bilgi verilir. Öğrencilerin tespit edilen özellikleriyle, karar verdikleri seçeneklerin uyumlu olup olmadığını belirlemelerine destek olunur (Deniz vd., 2022).

Bu konuda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen "İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak" (Resmî Gazete, 1973) ifadesi ile bireyin yaşama hazırlanmasında yönlendirme hizmeti almasının gerekli ve önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kaya vd., 2020).

2.5.4.4. Tamamlayıcı Rehberlik İşlevi

Okullardaki eğitim öğretim hizmetleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uygulamaları birbirini tamamlayan hizmetlerdir (Deniz vd., 2022). Öğretmenlerin ve okul idaresinin rehberlik faaliyetlerine olumlu yaklaşımlarını sağlamak, bu hizmetlerin hedeflerini doğru bir şekilde anlamalarını sağlamak ve öğrencilere yönelik her türlü çalışmada iş birliği içerisinde çalışılmasını sağlamak için rehberliğin tamamlayıcı hizmeti elzem nitelik taşımaktadır (Şahin vd., 2019). Yalnızca öğretim etkinliklerine dayalı bir program, ne kadar esnek olsa da

hedeflerine istenilen düzeyde ulaşmak için yeterli değildir. Rehberliğin, öğretimi tamamlayan rolü olan tamamlayıcı işlev gerekli ve önemlidir (Yılmaz ve Üre, 2002).

2.5.4.5. Ayarlayıcı Rehberlik İşlevi

Rehberliğin temel ilkeleri nettir ancak verilecek hizmet, hizmetin verileceği zaman ve uygulama yoğunluğu gibi soruların cevapları okulların sahip olduğu öğrenci özellikleri ve okulun ihtiyaçlarına göre verilebilir (Deniz vd., 2022). Ayarlayıcı rehberlik işlevi, öğrencilerin sahip oldukları özellik ve ihtiyaçlarının belirlenmesinden sonra, okul ve öğrenciler için en doğru planın, programın veya müfredatın hazırlanmasına ve uygulanmasına dair çalışmaları içerir (Sırakaya, 2022).

2.5.4.6. Geliştirici Rehberlik İşlevi

Bireyin gelişimini en iyi biçimde destekleyecek yaklaşım ve uygulamaların okullarda kabul görmesi ve yerleşmesini sağlamak, öğrencilerin gelişimlerini sekteye uğratan etmenlere müdahale etmek için gerçekleştirilen uygulamalar rehberliğin geliştirici işlevi kapsamındadır (Ercan vd., 2019). Gerçekleştirilen uygulamalarda, öğrencilerin içerisinde bulundukları gelişim dönemlerinin özellikleri dikkate alınmalı ve bulundukları gelişim döneminin görevlerini yerine getirebilmelerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir (Deniz vd., 2022).

2.5.5. Öğretim Basamaklarına Göre Rehberlik

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütüldüğü eğitim düzeyi, hangi hizmetlerin daha öncelikli olacağı konusunda belirleyicidir. Ülkemizde okul öncesi eğitimden sonra dörder yıl olacak şekilde yapılandırılmış ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim kademesinde okullar ve ortaöğretimden sonra devam edilen yükseköğretim kurumları bulunmaktadır (Deniz vd., 2022). Bu başlıkta her bir eğitim kademesinde sunulan rehberlik hizmetleri açıklanmıştır.

2.5.5.1. Okul Öncesinde Rehberlik Hizmetleri

Okul öncesi rehberlik hizmetleri, farklı açılardan çocuğun gelişimine destek olmayı amaçlar. Kişisel açıdan, çocuğun özgüvenini inşa etmesi, akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi, çevresine ve çevresindeki değişikliklere uyum gösterebilmesi için çalışmalar yapılır (Yeşilyaprak, 2020). Bu, çocuğun duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Eğitsel açıdan, çocuğun olayları

deneyimleyerek öğrenmesi teşvik edilir ve ilkokula hazır hale gelmesi için planlamalar yapılır. Okula uyum sağlaması ve okulu sevmesi için çeşitli aktiviteler düzenlenir. Bu, çocuğun öğrenme sürecine olumlu bir şekilde adapte olmasını sağlar. Mesleki rehberlik hizmetleri ise çocuğun kendi gelişim dönemine uygun şekilde meslekleri tanıması ve mesleklerin gerekliliklerini anlaması için çalışır. Çocuk, farklı meslekler hakkında bilgi edinir ve kendi ilgi ve yeteneklerine uygun mesleklerle ilgili farkındalık kazanır. Bu süreçte, çeşitli etkinlikler düzenlenerek çocuğun mesleki gelişim görevlerini yerine getirmesi desteklenir (Kardeş, 2014).

2.5.5.2. İlköğretimde Rehberlik Hizmetleri

İlköğretim dönemi bireyin ortaöğretim basamağına hazırlanması, kendine uygun meslekleri tanıyıp yöneltmesi ve olumlu kişilik özellikleri kazandırılması açılarından önemli bir basamaktır (Aydın vd., 2023). Gelecek yaşamlarında başarılı birer birey olabilmeleri için elzem olan ilköğretim yıllarında öğrenciler eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal alanlarda yetkinliklerini ve tutumlarını geliştirdikleri için öğrencilerin bu alanlarda desteklenmesi önemlidir (Yüksel Şahin, 2009). İlköğretimde psikolojik danışmanın görevleri arasında çocuğun kendini tanıma, anlama ve kabul etme sürecine destek olmak yer alır. Bu, sağlıklı bir benlik kavramının geliştirilmesine katkıda bulunur. Ayrıca, çocuğun kişilerarası ilişkilerini geliştirmesi için rehberlik edilir, böylece sağlıklı sosyal etkileşimler kurabilmesi sağlanır. Psikolojik danışmanlar aynı zamanda çocuğun mesleki ve akademik gelişimini destekler ve uygun akademik başarıya ulaşmasına yardımcı olur. Bu, çocuğun eğitim ve kariyer hedeflerine yönelik bilinçli kararlar almasını sağlar ve genel olarak akademik başarısını artırır (Kuzgun vd., 2021). Rehberliğin tüm işlevleri ilköğretim kademesindeki çalışmalarda göze çarpmakla birlikte geliştirici ve önleyici rehberlik işlevlerinin daha ön planda olduğu görülmektedir (Yemez, 2023).

2.5.5.3. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetleri

Bireylerin hayatlarındaki en kritik süreçlerden biri olan ergenlik, ortaöğretim dönemini kapsamaktadır. Bireyler bu süreçte, ergenlikle beraber gelen fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal değişimlere ayak uydurmaya çalışırken bir yandan da akademik kaygılarla baş etmeye çalıştığından; bu dönemde rehberlik hizmetlerinin öneminin büyük olduğu görülmektedir (Deniz vd., 2022; Halmatov, 2014). Ortaöğretim, öğrencilerin yükseköğretime hazırlandığı süreci de kapsadığından, bu

dönemde bireylere verilen hizmetlerin en önemlilerinden biri, bireylerin meslekleri tanımları ve kendi kişisel özellik ve ilgi alanları ile uyuşan meslekleri seçme sürecini içeren mesleki rehberlik hizmetidir (Yazgünoğlu, 2012).

Ortaöğretimde rehberlik hizmetlerinin önemi 2.7.1. başlığında detaylıca ele alınmıştır.

2.5.5.4. Yükseköğretimde Rehberlik Hizmetleri

Genç yetişkinlik olarak da adlandırılan ve bireyin yaşamında ciddi problemlerin yaşandığı zaman aralıklarından birisi olan üniversite süreci, bireylerde ruh sağlığı problemlerinin ortaya çıkması ve ilerlemesi anlamında kritik bir dönemdir (Özel, 2020). Gençler bu dönemde geçmiş deneyimlerinden de faydalanarak anlamlı şekilde kimlik gelişimlerini gerçekleştirmeye çalışırlar (McLean, 2005). Üniversite yaşamıyla birlikte artan stres faktörleri bireylerde ruh sağlığı problemlerine yol açabileceğinden koruyucu ruh sağlığı hizmetleri önem arz etmektedir (Özcan vd., 2016). Aynı zamanda tercih ettiği mesleğe hazırlık sürecinde olan birey, bulunduğu okulun gerçekleştireceği kariyer rehberliği uygulamalarına ihtiyaç duyar. Mesleğin istihdam olanaklarıyla ilgili bilgilendirme, staja ve uygulamalara yönlendirme gibi çalışmalar öğrencilerle gerçekleştirilmesi gereken uygulamalardır (Deniz vd., 2022).

2.6. Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik

Eğitimin, anlam ve işlevleri konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Çağdaş eğitimin, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yeteneklerini en uygun şekilde geliştirmelerine yardımcı olduğu konusunda genel bir fikir birliği vardır (Altıntaş, 2021).

Eğitim sistemine öğrenci kişilik hizmetlerinin katılması; geleneksel eğitim anlayışının, sistem içerisindeki bireylerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamaması, hedeflenen çağdaş insan profilini oluşturmada yetersiz kalması sonucunda gerçekleşmiştir. Çağdaş eğitim sisteminde yer alan öğrenci kişilik hizmetleri, öğretim ve yönetim hizmetlerinden farklı ve kendine özgü işlevlere sahip bir hizmet bütünüdür (Çetinkaya, 2019).

Öğrenci kişilik hizmetlerinin bünyesinde;

a) Sosyal ve eğitsel etkinlikler

- b) Sosyal yardımlar
- c) Özel eğitim ve özel yetiştirme
- d) Sağlık hizmetleri
- e) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yer almaktadır (Çetinkaya, 2019).

Çağdaş eğitim sistemiyle beraber kıymeti ve gerekliliği artan ve sistemin en elzem parçalarından biri olan rehberlik hizmetleri, eğitim sistemindeki yeniliklerle birlikte giderek daha fazla içselleştirilmekte ve geleneksel anlayışa sahip idareci ve öğretmenler tarafından da benimsenmektedir. Bu gelişme, psikolojik danışmanların mesleklerini icra ederken karşılaştıkları zorlukların azalması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Çünkü rehberlik, iş birliği ve ortak anlayışa dayalı bir yardım sürecidir (Çetinkaya, 2019).

Rehberlik, birçok disiplini tutarlı bağlantılarla birbirine entegre eden bir bilim alanı olduğundan tek bir tanımının yapılması mümkün değildir. Rehberliğin tanımlarındaki farklılıkların ve bu tanımların teke indirgenememesinin nedenleri şu şekilde açıklanabilir:

Rehberlik bir taraftan eğitime, müfredat programına, bireyin iç dünyasına, motivasyonuna ve değerlerine, bir taraftan da toplum hayatına kadar geniş bir yelpazede etki eden çok geniş bir alanı kapsayan bir bilimdir (Tan, 1992).

Rehberlik, insan davranışları ile ilgili çalışan diğer bilim dallarından büyük ölçüde yararlanmaktadır. Davranış bilimlerindeki ilerlemeler ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan araştırma ve uygulamalarla sürekli güncellenmektedir.

Kişilerarası ilişkiler ve psikolojik desteği kapsayan psikoloji ve psikiyatri gibi alanlar da gelişmeyi sürdürmektedir. Bu alanlar arasındaki ilişkilerin ve sınırların henüz belirlenememiş olması da rehberliğin tanımının yapılmasındaki kavramsal karışıklıkların nedenlerinden biridir (Çetinkaya, 2019).

2.7. Eğitimde Rehberliğin Önemi

Rehberlik eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir, bireyin içindeki potansiyeli gerçekleştirmesine yardımcı olarak eğitim hedeflerine ulaşmaya destek olur. Eğitimin temel amacı genel gelişimi teşvik etmek olduğundan, rehberlik bu hedefin gerçekleşmesine katkı sağlar. (Pandey, 2016)

Okuldaki her birim sistemin doğru şekilde işleyerek istenilen sonuçları vermesi amacıyla planlamıştır. Her birimin yeri ve önemi ayrı olmakla birlikte, rehberlik birimi öğrencilerin yaşantısına doğrudan etki edecek rollere sahiptir (Ahmad ve Zadha, 2021). Günümüzde eğitim programları sadece akademik bilgi aktarımını değil, öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaşacakları karmaşık sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmayı da hedeflemektedir. Bu nedenle, eğitim programları sadece öğretim programlarıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, ders dışı etkinlikler ve programlarla da desteklenmektedir (Engin ve Seven, 2012).

Faaz (2019)'a göre rehberlik öğrencilere, didaktik ve ahlaki bir güç gerektiren herhangi bir durumla karşılaştıklarında tutum ve algılarını hazırlayıp değiştirebilecekleri güçlü ve bütünsel bir süreç sunar. Dolayısıyla gençlerin karmaşık ve değişken toplum yapısına uyum sağlayabilmeleri rehberlik birimi, dolayısıyla okul, tarafından sağlanır (Tucker, 1950). Öğrencilerin bütünsel gelişimlerini destekleyen ve onların yaşamları boyunca başarılı olmalarını sağlayacak önemli beceriler kazanmalarına yardımcı olan rehberlik hizmetleri olmadan eğitim süreci tam verimli olarak sağlanamaz (Engin ve Seven, 2012).

2.7.1. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Önemi

Ergenlik dönemi olarak da tanımlanabilecek olan ortaöğretim süreci, ortalama 15-19 yaş aralığındaki bireylere meslek kazandırmayı ve onları bir üst öğretim kurumlarına hazır hale getirmeyi hedefler (Yeşilyaprak, 2020).

Ergenlik dönemi, bireyin kimlik arayışı, değerlerini oluşturma ve kendini tanıma süreci açısından oldukça önemli bir evredir. Bu dönemde ergenler, bedensel, duygusal ve sosyal açıdan büyük değişimler yaşarlar ve bu değişimlerle başa çıkmakta zorlanabilirler. Ergenlik döneminin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için gençlerin desteklenmesi önemlidir. Ergenlik döneminde gençlerin duygusal zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olunması, kimlik oluşturma sürecinde destek sağlaması ve değerlerini anlamalarına yardımcı olunması rehberlik hizmetleri ile sağlanır (Yavuzer vd., 2020). Bu bağlamda ortaöğretim kademesinde sunulan rehberlik hizmetleri akademik gelişim alanına yönelik, kariyer gelişimi alanına yönelik ve sosyal duygusal alana yönelik hizmetler olarak üç kategoride incelenebilir.

MEB Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine (Ağustos 2020, madde-7) göre ortaöğretim kademesinde rehberlik hizmetleri; üst öğrenim kurumları ve çeşitli meslek alanlarıyla ilgili bilinçlendirmede, meslek seçiminde, çalışma becerilerinin geliştirilmesinde, iş hayatı konusunda bilgi aktarmada, öğrencilerin içgörülerinin geliştirilmesinde, kişiler arası ilişkilerinin kuvvetlendirilmesinde öğrenciye yardımcı olunmasını destekler.

2.7.1.1. Ortaöğretimde Akademik Gelişim Alanına Yönelik PDR Hizmetleri

Lise döneminde öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve öğrenme stratejileri şekillenmeye başlar. Ergenler, bu dönemde akademik hedefler belirleme, plan yapma ve bu planları uygulama becerilerini geliştirir. Lise yıllarında gerçekçi hedefler belirlenmez veya planlar yapılmazsa, öğrencilerin gelecekte başarıya ulaşmaları ve tatmin edici bir yaşam sürdürmelerinin daha zor olması mümkündür (Yeşilyaprak, 2003). Bu dönemde ders sayılarının artması, müfredatın yoğunluğu ve üniversite sınavları gibi faktörler, öğrencilerin akademik gereksinimlerini artırmaktadır, dolayısıyla öğrencilerin etkili öğrenme becerilerini geliştirmeleri ve planlı çalışma alışkanlıklarını kazanmaları önemlidir. Ortaöğretimde akademik gelişim alanına yönelik psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri; öğrencilerin akademik başarısı, gelişim görevlerini tamamlamaları ve kendilerini geleceğe hazırlamaları açısından da büyük önem taşımaktadır (Ağır, 2017).

2.7.1.2. Ortaöğretimde Kariyer Gelişim Alanına Yönelik PDR Hizmetleri

Ortaöğretim dönemi, gençlerin gelecekteki kariyerleriyle ilgili önemli kararlar aldıkları bir zaman dilimidir. Bu dönemde, gençler yüksek öğrenim için hangi alana yöneleceklerine ve hangi mesleği seçeceklerine karar vermekte olduğundan, öğrencilere destek verecek PDR hizmetleri oldukça önem arz etmektedir (Yeşilyaprak, 2003). Ortaöğretimde kariyer alanına yönelik PDR hizmetlerinin temel amacı, gençlerin okuldan mezun olduktan sonra iş ve eğitimle ilgili gelecek adımlarını belirlemelerine yardımcı olmak, gençlerin yaşamlarıyla ilgili kariyer planlaması ve akademik kararlar alabilme becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere, kişisel özellikleri ve ilgi alanları ile örtüşen branş/dal/alan seçimi yapmaları, yetenek ve ilgilerine uygun seçmeli dersleri almaları, üst öğrenim kurumları hakkında bilgi sahibi olmaları ve kendi özelliklerine uygun olabilecek meslek alternatiflerini seçebilmeleri konularında destek sağlanır (Yavuzer vd., 2020).

2.7.1.3. Ortaöğretimde Sosyal Duygusal Gelişim Alanına Yönelik PDR Hizmetleri

Ergenlik dönemini kapsayan ortaöğretim sürecinde öğrenciye verilen sosyal-duygusal gelişime yönelik rehberlik hizmetleri, öğrencinin gelişim görevlerini tamamlamasına ve içerisinde bulunduğu sancılı döneme özgü yaşayacağı stresle başa çıkabilmesine destek olarak, sağlıklı biçimde bu süreci geçirmesine yardımcı olur (Yavuzer vd., 2020).

Ergenin bu dönemde açık olduğu riskli davranışlara yönelik bilgilendirilmesi ve bu durumlara yönelik farkındalığının artırılması önleme çalışmalarıyla sağlanabilmektedir (Ağır, 2017). Ergenin bu dönemde yetişkinlerle iletişimde yaşaması olası zorlukların çözümü için, öğrencinin ebeveyni ve öğretmenlerine yönelik konsültasyon hizmetinin sağlanması önemlidir. Dolayısıyla bu dönemde, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile bir yandan ergenlere doğrudan destek olunurken, bir yandan aileler ve öğretmenlere yönelik iş birliği ve bilgilendirme çalışmaları ile süreci destekler (Yeşilyaprak, 2020).

2.8. Rehberlik Hizmetlerinin Örgütlenmesi

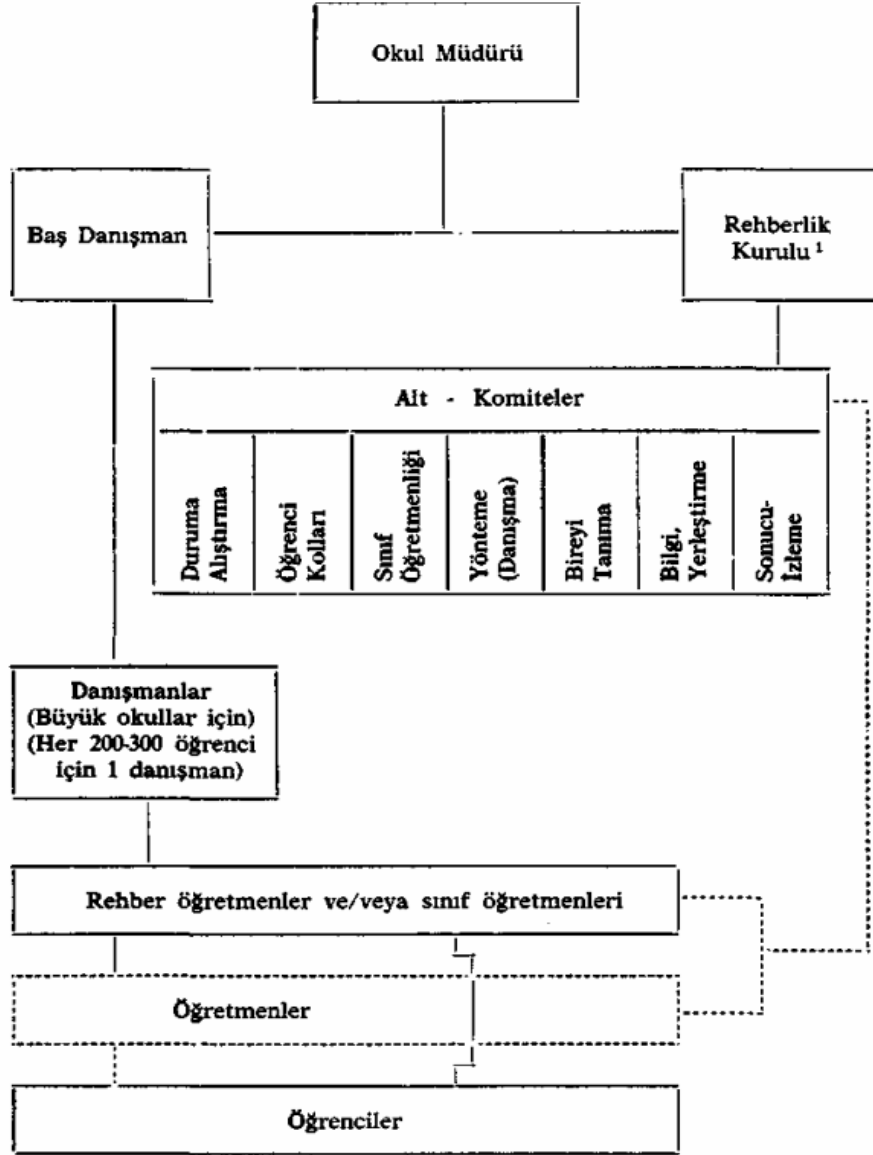
Rehberlik, sürekli ve sistemli bir faaliyettir. Rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulabilmesi için örgütlenme gereklidir. Rehberlik örgütünün şekli, okulun ihtiyaçlarına ve koşullarına bağlı olarak belirlenir. Bu ihtiyaçlar ve koşulları, okulun eğitim anlayışı, mali kaynakları, öğrenci profili, rehberlik hizmetleri için uygun personel gibi faktörler oluşturur (Tan, 2000).

Okul düzeyinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin (Şekil 1) yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan kurum müdürü temel olarak, hizmetlerin etkin biçimde sağlanabilmesi adına gerekli fiziksel şartları, kullanılacak araç gereci temin etmekle; kurumdaki rehber öğretmen, sınıf rehber öğretmenleri, öğrenciler ve veliler arasındaki iş birliğini sağlamakla yükümlüdür (MEB, 2020).

Rehber öğretmenler temel olarak, çerçeve planı referans alarak okulun rehberlik programını hazırlamakla, sınıf rehber öğretmenlerinin ilgili kısımları uygulaması konusunda öğretmenlere rehberlik etmekle, gerekli eğitsel ve mesleki rehberlik uygulamalarını programlamakla, bireysel rehberlik hizmetlerini yürütmekle ve ihtiyaç dahilinde psikolojik danışma hizmeti sunmakla, öğrencilere dönük bireyi

tanıma faaliyetlerini yürütmekle, öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutmakla, gerekli görülen durumlarda öğrencileri belli faaliyet ya da kurumlara yönlendirmekle, kurum bünyesindeki personel, öğrenci ve öğrencilerin velilerine toplantı, konferans gibi etkinlikler düzenlemekle yükümlüdür (MEB, 2020; Deniz vd., 2022).

Şekil 1. Okul Rehberlik Örgütü Şeması



Kaynak: Tan, 2000, s.254

Okul içerisinde öğrenci ile en yakın teması olan kişiler olarak sınıf rehber öğretmenlerinin görevleri MEB. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde (Ağustos 2020, madde-5); sınıf rehberlik planını hazırlama ve uygulama, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını tespit ederek uzmanlığı dışındakileri

rehberlik servisine yönlendirme, öğrencileri ilgi, kabiliyet, kişilik özelliklerine göre seçmeli ders ya da sosyal etkinlik gibi aktivitelere yönlendirme, sınıfta desteklenmeye ihtiyaç duyabilecek öğrencileri tespit etme ve gelişimlerini desteklemek adına ilgili birimlerle iş birliği yürütme olarak açıklanmıştır.

2.8.1. Okul Düzeyinde Rehberlik Hizmetlerinde Sınıf Rehber Öğretmeninin Önemi

Yönetmelikler gereği okullarda rehberlik hizmetlerinin verilmesi zorunludur ve sınıf rehber öğretmenlerinin de birçok yükümlülüğü mevcuttur. Ancak kâğıt üzerindeki yükümlülüklerin görülebilmesi, öğretmenin bu alandaki rolünü gerçekleştirmesine bağlıdır (Darakcı, 2010).

Psikolojik danışma ve rehberlik programlarına katkıları oldukça önemli olan öğretmenler, öğrencilerle günlük olarak etkileşim halinde olduklarından, onların gelişimini yakından izleyebilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik ihtiyaçlarını anlamaları ve bu ihtiyaçlara uygun destek sağlamaları kritik öneme sahiptir. Sınıf içinde ve okul genelinde birçok farklı durumu gözlemleyebilecek konumda olan öğretmenler, öğrencilerin akademik performanslarında düşüşler, davranışsal değişiklikler veya duygusal zorluklar gibi belirtileri tanıyabilirler. Bu gözlemler, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemelerine ve gerekli destekleri sağlamalarına olanak tanır (Engin ve Seven, 2012).

Oryantasyon çalışmalarında yeni gelen öğrencilere okulu tanıtmaya ve onlara rehberlik hizmetlerinden nasıl yararlanabileceklerini anlatma konusunda öğretmenlerin katkısı büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, yeni öğrencilere okulun kuralları, kaynakları, etkinlikleri ve topluluk içindeki yerleri hakkında bilgi vererek onların uyum sağlamalarına yardımcı olurlar. Ayrıca, rehberlik servislerinin ne tür destekler sağladığını ve nasıl erişilebileceğini açıklayarak öğrencilere programın bir parçası olduklarını ve her zaman destek alabilecekleri bir kaynakları olduğunu hissettirirler (Can vd., 2024).

Öğretmenlerin rehberlik programlarının kendi sınıfı ile ilgili kısmını uygulaması, rehberlik programlarındaki kilit rollerinden birisidir. Sınıf rehber öğretmenince yürütülen sınıf rehberlik faaliyetleri ile rehberlik hizmetlerinin okulda daha fazla öğrenciye ulaşması sağlanır (Bakırcıoğlu, 2003).

2.9. İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür incelemesinde doğrudan ortaöğretim sınıf rehber öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili öğretmen, öğrenci ve rehber öğretmen görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili alanyazın araştırmalarının çoğunda rehberlik servislerinden beklentiler, psikolojik danışmanların, sınıf rehber öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevleri ve kendilerine ilişkin yeterlilik algıları, görevlerine ilişkin bilinç düzeyleri gibi çeşitli konular incelenmiştir. Bu başlık altında, çalışmaya kaynaklık edebilecek araştırmalara yer verilmiştir.

Kalender ve Kul (2022), rehber öğretmen bulunmayan okullarda görev alan sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini incelediği araştırmasını üç farklı okulda görev yapan sekiz sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin görevlerinin büyük orada bilincinde oldukları fakat yerine getirmede çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte çalışmada, lisans eğitimini uygulama anlamında yetersiz bulunmuş ve uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimlerin önemi vurgulanmıştır.

Ekim ve Bayar (2021), 14 sınıf rehber öğretmeni ile gerçekleştirdikleri nitel çalışma ile sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetlerini incelemiştir. Rehberlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlar; sınıf rehber öğretmeninden, ders saatinden, veliden, öğrenciden, okul psikolojik danışmanından ve eğitim kurumundan kaynaklı sorunlar olarak ele alınmıştır. Görüş bildiren katılımcılar; rehberlik faaliyetlerinin daha etkili biçimde yürütülebilmesi adına eğitim kurumlarında rehberlikten sorumlu çalışanlar arasında iş birliğinin geliştirilmesi, rehberlik hizmetlerinin yüz yüze gerçekleştirilebilmesi için çalışmalar yapılması gibi tavsiyelerde bulunmuşlardır.

Kurt (2020) 391 sınıf rehber öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasında, öğretim kurumu yöneticilerinin öğretimsel önderlik tutumları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin branşına, çalıştıkları okulun türüne, kıdemine, öğrenim düzeyine, bulundukları okuldaki çalışma süresine, okul müdürü ile birlikte çalışma süresine, kurumda rehberlik servisi bulunma durumuna ve sınıf rehber

öğretmenliği görevini yürütme süresine göre okul müdürlerinin öğretimsel önderlik davranışları ve öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirmeleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Büyüksayın (2019), lise kademesinde görev alan olan 30 okul rehber öğretmeni ve 422 sınıf rehber öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada lise kademesinde görev alan okul rehber öğretmenlerinin sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları müşavirlik çalışmalarını incelemiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre; rehber öğretmenlerinin sınıf rehber öğretmenlere doküman hazırlanması, BEP planlanması, test dışı tekniklerin uygulanması gibi konularda destek olduğu ve bu iş birliğinin faydalı olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

Yazıcıoğlu (2019) risk grubundaki öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirdiği hizmetler ve okul rehberlik servisi ile iş birliğine ilişkin okul rehber öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmasını, araştırmaya gönüllü katılan 12 rehber öğretmen ile yürütmüştür. Araştırma sonuçları; sınıf öğretmenlerinin risk grubundaki öğrencilere sunduğu hizmetlerin ve süreçte iş birliği konusunda sınıf öğretmenlerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme süreçleriyle ilgili bilgilendirileceği eğitimler sonucunda sürecin daha sağlıklı biçimde yürütülmesinin mümkün olabileceği ifade edilmiştir.

Babayiğit (2018), velilerin sınıf öğretmenlerine yönelik bakış açılarını incelediği, 20 veli ile nitel yöntemler ile yürüttüğü araştırması sonucunda; velilerin sınıf öğretmenlerinden büyük oranda memnun olduklarını ve sınıf öğretmenlerinin görevlerini büyük bir fedakârlık ve adanmışlık ile yürüttüklerini ifade etmiştir.

Aydın Özhan ve Akçay (2018) sınıf rehber öğretmenlerinin okuldaki sorumlulukları ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerini incelediği 358 katılımcı ile yürüttükleri araştırma sonucunda, kurum müdürü, rehber öğretmen ve sınıf rehber öğretmenin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevlerine yönelik algılarının cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, yaşı büyük olan öğretmenlerin yaşı daha küçük öğretmenlere göre, mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin daha az olan öğretmenlere göre pozitif yönlü bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Çivicioğlu (2016)'nın ortaöğretim rehberlik programını öğrenci görüşlerine göre değerlendirmesini gerçekleştirdiği çalışmasına göre ortaöğretim öğrencileri rehberlik programını kısmen etkili olarak görmektedir. Bununla birlikte kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran, Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrenciler farklı türde lisede öğrenim gören öğrencilere göre, 9. Sınıf öğrencileri diğer sınıf seviyesindeki öğrencilere göre ve okullarında rehber öğretmen bulunan öğrenciler, okullarında rehber öğretmen bulunmayan öğrencilere göre rehberlik programına yönelik daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Torunoğlu (2015), meslek liselerinde görev yapan 123 sınıf rehber öğretmeni ve 8 rehber öğretmen katılımcıyla yürüttüğü çalışmasında okul rehber öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına yönelik bakışlarını değerlendirmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin; rehberlik program hedeflerinin net ve öğrencilere uygun olduğu fakat öğrencilerin mesleki seçimlerini destekleme konusunda eksik olduğu noktasındaki görüşleri cinsiyetlerine ve branşlarına göre değişkenlik göstermemiş, görev aldıkları okul türüne göre değişkenlik göstermiştir.

Psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki rehberlik servislerine ilişkin etkililik algılamalarını 211 sınıf rehber öğretmeni ve 121 rehber öğretmen ile yürüttüğü araştırmasında inceleyen Öztürk (2014), sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik servisinin etkililiğine yönelik algılarının cinsiyetlerine, bulundukları okulda çalışma sürelerine ve okullarında bulunan rehber öğretmen sayısına göre değişmediğini ancak kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığını ifade etmiştir.

Kılıçoğlu (2013), okul öncesi öğretmenlerinin etkili rehberliğe yönelik çalışmalarının uygulanmasında eğitim ihtiyaçlarını tespit etme amacıyla 96 okul öncesi öğretmeni ve 34 rehber öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasında; okul öncesi öğretmenlerinin, kişisel ve eğitsel rehberlik hizmetlerinde kendilerine ilişkin algılarının büyük ölçüde yeterli olduğu ama mesleki rehberlik hizmetlerini uygularken kısmen yetersiz algıladıklarını; rehber öğretmenlerin görüşlerine göre, okul öncesi öğretmenlerinin etkili rehberlik faaliyetlerinin uygulanmasında rehberlikle ilgili alanlarda yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir.

Karataş ve Baltacı (2013), lise ve dengi kurumlarda sürdürülen rehberlik uygulamalarına ilişkin kurum yöneticisi, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul

rehber öğretmeninin görüşlerini; 6 kurum yöneticisi, 16 sınıf rehber öğretmeni; 23 öğrenci ve 7 rehber öğretmen katılımı ile incelemiştir. Araştırma sonuçları; rehberlik tanımlamalarının müdür, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Yazgünoğlu (2012)'nin okul psikolojik danışmanı ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanan sınıf rehberlik planına yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında, rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına ilişkin görüşleri arasında, rehber öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf rehberliğine ayrılmış olan sürenin yetersiz bulunduğu, kimi kazanımlar için daha fazla zaman ayrılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kaygusuz ve Peker (2009), genel ve meslek ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci, öğretmen ve idarecilerin rehberlik uygulamalarından beklenti seviyelerini inceledikleri; 99 öğretmen, 20 kurum idarecisi ve 10. sınıfta öğrenim gören 261 öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında rehberlik faaliyetlerinden idareci beklentilerinin öğretmen ve öğrencilere göre; öğretmenlerin beklenti düzeyinin öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin cinsiyet ve okul türüne göre beklenti düzeylerinin farklılaştığını bulmuştur.

Nazlı (2008) öğretmenlerin farklılaşan rehberlik uygulamalarını ve süreçte kendi rollerini algılamalarını inceleme amaçlı gerçekleştirdiği çalışmasını 266 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırma sonuçlarında; öğretmenlerin sınıf rehberliği uygulaması faydalı gördüğü ancak sınıf rehberliğine ayrılan süreyi yetersiz buldukları; sınıf rehberliği faaliyetlerinde okul rehber öğretmenleriyle iş birliği içerisinde olmaları gerektiğini düşündükleri; yönetmelikçe belirtilen ve kurumda kendilerine verilen görevler konusunda hizmet içi eğitim almalarının faydalı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir.

3. YÖNTEM

Bu başlık altında, araştırmanın amacına ulaşabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesi için alınan tedbirler detaylı olarak açıklanmış; araştırma modeli, araştırmanın çalışma grubu, nicel ve nitel veri toplama araçları ve araçların geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılarak karma bir desen izlenmiştir. Karma yöntem yaklaşımı ile hem sayısal verilerin genellenebilirliği hem de nitel verilerin derinlemesine analizi ile daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesi mümkündür, bu şekilde bulguların entegrasyonu ile daha zengin ve çok boyutlu bir anlayış geliştirilir (Kara, 2023). Sıralı desen (sequential design) ise araştırmanın nicel ve nitel bölümlerinin belirli bir sıraya göre takip edildiği karma yöntem araştırma desendir. Bu desen, bir yöntemin diğerini desteklediği ve izleyen yöntemin bulgularının bir öncekine dayandığı bir yapı sunar (Türksoy, 2019). Bu araştırmada, nicel yöntemin öncelikli kullanıldığı, seçilen nitel yöntemin onu desteklediği sıralı açımlayıcı desen kullanılmıştır (Mazlum ve Mazlum, 2017).

Araştırmanın nicel bölümünde “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırma ile ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarını gerçekleştirmesinde eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel nitelik taşımaktadır.

Betimsel araştırmalarda, problem durumu ayrıntılı biçimde tanımlanır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan tarama çalışmalarında araştırmacılar; bireylerin, grupların ya da ortamların özelliklerini betimler. Betimsel araştırmalar, genel anlamda herhangi bir konuda betimsel bilgiler elde etmek, değişkenlerin

betimsel istatistiklerini hesaplamak ve bireylerin var olan durumla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılır (Hocaoğlu vd., 2019).

Araştırmanın nitel bölümünde ise içerik analizi yapılmıştır. Nitel içerik çözümlemesi, nitel verileri sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu analiz yöntemi, metinlerdeki temaların belirlenmesi, bu temaların kodlanması ve kategorilere ayrılması sürecini içerir. Amaç, metindeki anlamları ortaya çıkarmak ve bu anlamları daha geniş bir teorik çerçeveye oturtmaktır (Ünal ve Metin, 2022).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı eğitim ihtiyaçlarının öğretmen, öğrenci ve rehber öğretmen görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde veriler üç ayrı çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışma evrenini İstanbul ilinde ortaöğretim kademesindeki özel ve devlet kurumlarında çalışan sınıf rehber öğretmeni olarak görevlendirilen branş öğretmenleri, rehber öğretmenler ve İstanbul ilindeki özel ve devlet kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma toplam 397 branş öğretmeni, 19 rehber öğretmen ve 402 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Çalışma Grubu

3.2.1.1. Ortaöğretim Branş Öğretmenleri

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2022-2023 eğitim öğretim yılında yayınladığı örgün eğitim istatistiklerine göre İstanbul ilinde ortaöğretim kademesindeki özel ve devlet kurumlarında çalışan branş öğretmenlerinin sayısı 63248'dir. Araştırmada, öğretmenlerden oluşan çalışma grubu için araştırma evreninde belli niteliklere sahip kişilerin örnekleme dahil edildiği ölçüt örnekleme metoduyla %5 örneklem hatasında en az 383 katılımcıya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Hesaplamalar, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından geliştirilen örneklem hesaplama metodu ile gerçekleştirilmiştir (akt., Aktürk ve Tekman, 2016).

Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede örneklem için araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütü karşılayabilen bireyler örnekleme dahil edilirler (Büyüköztürk vd., 2020). Gerçekleştirilen araştırmada evrende bulunan ortaöğretim

branş öğretmenleri, sınıf rehber öğretmeni olarak görev alma ölçütüne uygunluklarına göre örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırma formunu dolduran 406 öğretmenden 9 tanesinin verileri branş öğretmeni olmaması ya da sınıf rehber öğretmenliği görevlerinin olmaması sebebiyle çalışma 397 branş öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Kıdem ve Branşlarına Göre Dağılımı

Değişken	Frekans	Yüzdelik (%)
Cinsiyet		
Kadın	208	52.4
Erkek	189	47.6
Yaş		
21-30	100	25.2
31-40	119	30
41-50	111	28
51 +	67	16.9
Kıdem		
1-10 yıl	150	37.8
11-20 yıl	146	36.8
21 +	101	25.4
Eğitim Düzeyi		
Lisans	283	71.3
Lisansüstü	114	28.7
Çalıştığı Okul Türü		
Devlet Okulu	260	65.5
Özel Okul	137	34.5
Branş		
Sosyal Bilimler (Tarih-Coğrafya)	49	12.3
Fen Bilimleri (Fizik-Kimya-Biyoloji)	60	15.1
Türkçe-Edebiyat	48	12.1
Matematik	50	12.6
Yabancı Dil	43	10.8
Felsefe Grubu/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	62	15.6
Meslek Dersleri	42	10.6
Beden Eğitimi ve Spor /Görsel Sanatlar/ Müzik	43	10.8
TOPLAM	397	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan 397 ortaöğretim branş öğretmenin daha büyük çoğunluğunun kadın olduğu; öğretmenlerin %70'inden fazlasının lisans mezunu olup lisansüstü eğitim alanların oranının daha düşük olduğu; katılımcıların branşlarının çoğunlukla dengeli biçimde dağıldığı görülmektedir. İstatistiklere bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun 21-50 yaş aralığında olduğu;

katılımcıların kıdemlerinin ağırlıklı olarak 1-10 yıl aralığında olduğu görülmüştür. Bireylerin mezun olduktan sonra hemen çalışmaya başlamamaları, üniversite kazanma ya da okuma sürecindeki farklılıklar, yaş ortalaması ve kıdem yılının aynı oranda artmamasını açıklayan sebepler arasında sayılabilmektedir.

3.2.1.2. Ortaöğretim Öğrencileri

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2022-2023 eğitim öğretim yılında yayınladığı örgün eğitim istatistiklerine göre İstanbul ilindeki özel ve devlet eğitim kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin sayısı 667729'dur. Araştırmada, öğrencilerden oluşan çalışma grubu için araştırma evrenindeki tüm elemanların seçilme şansının eşit olduğu (Yaşın, 2003) basit seçkisiz örneklemeyle %5 örneklem hatasında en az 384 kişiye ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır.

Basit seçkisiz örnekleme yönteminde, tüm elemanların örnekleme dahil edilmek için birbirinden bağımsız ve eşit şansı vardır. Bir başka deyişle tüm bireylerin seçilme şansı aynı olmakla birlikte bir bireyin seçimi bir başkasının seçilme şansını etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Kademelerine Göre Dağılımı

Değişken	Frekans	Yüzdelik (%)
Cinsiyet		
Kız	225	56
Erkek	177	44
Okul Türü		
Devlet	278	69.2
Özel	124	30.8
Sınıf Kademesi		
Hazırlık	39	9.7
9. Sınıf	52	12.9
10. Sınıf	83	20.6
11. Sınıf	99	24.6
12. Sınıf	129	32.1

Tablo 2'nin incelenmesinde, çalışmaya katılım sağlayan 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin oranı birbirine yakınken; hazırlık ve 9. sınıf öğrencilerinin katılım oranının daha düşük olduğu; çalışmaya katılım sağlayan kız öğrenci sayısının katılımcıların yarısından çoğunu oluşturduğu; çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerden özel öğretim kurumlarında öğrenim görenlerin, devlet kurumlarında öğrenim görenlerin yarısından daha az olduğu görülmüştür.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Katılımcılar

Ortaöğretim kademesinde görev alan ya da geçmişte görev almış rehber öğretmenlerin görüşüne göre, sınıf rehber öğretmenlerinin almaları gereken eğitimler ve sahip olmaları gereken yeterlilikleri belirlemek amacıyla araştırmanın nitel verilerinin toplanması için seçilen katılımcıları İstanbul ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapmış ya da geçmişte ortaöğretim kademesinde çalışmış rehber öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Rehber Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kıdemlerine Göre Dağılımı

Değişken	Frekans	Yüzdelik (%)
Cinsiyet		
Kadın	12	63.2
Erkek	7	36.8
Kıdem		
1-10 yıl	12	63.2
11-20 yıl	5	26.3
20 + yıl	2	10.5
Toplam	19	100

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan rehber öğretmenler arasında; kadınların ve 1-10 yıl arası tecrübesi olanların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen katılımcıların tamamı ortaöğretim kademesinde çalışan ya da son 5 yılda çalışmış rehber öğretmenlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak ortaöğretimde rehberlik uygulamalarının etkili bir şekilde sürdürülebilmesi konusunda branş öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını tespit edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş, öğretmen ve öğrenci ölçekleri kullanılmıştır (Ek 1, Ek 2). Ölçeklerin hazırlanmasında MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan 2020-2021 yılı sınıf rehberlik programı kazanımları (Ek 3) yardımıyla ortaöğretimde yer alması gereken rehberlik uygulamaları ve bu uygulamaların etkili bir şekilde yürütülebilmesi için ölçekte yer alacak davranışlar, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanından iki, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim alanından bir öğretim üyesinin görüşleri alınarak tespit edilmiştir.

Program kazanımlarından uzman görüşleri neticesinde tespit edilen 64 davranış, araştırmacı tarafından ölçek formuna dönüştürülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanan ölçek formları; Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanından iki, Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir öğretim üyesi; ortaöğretim kademesiyle çalışan üç rehberlik uzmanı, ortaöğretim kademesinde çalışan iki branş öğretmenin görüşlerine sunulmuş, iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Öneriler doğrultusunda birbiri ile binişik olan ve ortaöğretim kademesinde ihtiyaç duyulan rehberlik becerileri ile doğrudan bağlantılı olmayan maddeler formdan çıkarılmış ve dil bakımından anlaşılır olmayan ifadeler taşıyan bazı cümlelerde değişiklik yapılmıştır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında görev alan öğretim üyeleri ve ortaöğretim kademesiyle çalışan rehberlik uzmanları ölçekte bulunan 3 maddenin ortaöğretim kademesinde ihtiyaç duyulan rehberlik becerileri ile ilgili yeterli bilgi sağlayamayacağı konusunda hemfikir olmuşlardır. Uzman görüşlerine dayanarak bu 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeği inceleyen Türkçe öğretmenleri, 4 maddenin ölçekte yer alan diğer maddelerle çok benzer anlam taşıdığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Uzman görüşleri doğrultusunda belirtilen bu 4 madde de ölçekten çıkarılmıştır. Uzmanlar bazı maddeler için düzeltme ve birleştirme önerileri de vermiştir. Örneğin; ölçeğin 59. maddesinde yer alan “Öğrenciyi, yaşadığı yoğun duyguları yönetmesi için desteklerim.” cümlesi “Duygularını yönetme becerisi geliştirmesini desteklerim.” olarak değiştirilerek yeterlilik anlamı katılması sağlanmıştır. Son biçimleri için 7’şer maddesi çıkartılan, 57’şer maddelik Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeği ve Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeğinin ilk 19 maddesi akademik gelişim, sonraki 13 maddesi kariyer gelişimi ve son 25 maddesi sosyal duygusal gelişim alanlarındaki yeterliliklerle ilişkilidir.

Düzenlenmiş biçimleri tez danışmanı ile gözden geçirilen ölçeklerin ön çalışması İstanbul ili Bağcılar ve Bakırköy ilçeleri içerisinde yer alan üç farklı ortaöğretim kurumunda yirmişer katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Ön çalışma sonuçlarına göre elde edilen verilerin yapı geçerliliğinin tespit edilebilmesi amacıyla öncelikle faktör analizine uygunluğun tespiti için Bartlett Testi uygulanmış, uygunluğun görülmesinin ardından maddelerin faktör analizi yapılmıştır. Tek alt boyutu bulunan

öğretmen ölçeğinin faktör yük değerleri 0.36 ile 0.84 arasında değişmektedir (Ek 5). Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %50 bulunmuştur. Tek alt boyutu bulunan öğrenci ölçeğinin faktör yük değerleri ise 0.64 ile 0.84 arasında değişmektedir (Ek 6). Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %64 bulunmuştur.

Cronbach alfa katsayısı, bir ölçek veya testteki maddelerin iç tutarlılığını, yani birbirleriyle ne kadar uyumlu olduğunu değerlendiren bir güvenilirlik ölçütüdür. Bu katsayı, özellikle Likert tipi ölçeklerde yaygın olarak kullanılır. Alfa katsayısı, ölçekte yer alan her bir maddenin aynı özelliği ne kadar iyi ölçtüğünü ifade eder ve genel olarak ölçekteki maddelerin homojenliğini değerlendirir. Cronbach alfa, test maddeleri arasında ortalama korelasyonları ve madde sayısını dikkate alarak hesaplanır. Katsayı, 0 ile 1 arasında değişir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeği'nin hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.99; Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeği'nin hesaplanan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.98'dir.

Ön çalışma sonuçları tez danışmanı ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarından öğretim elemanları ile değerlendirilmiş olup, ölçekte tekrar değişiklik yapılmadan ölçek formunun nihai hali oluşturulmuştur.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için ise, Kılıçoğlu (2013) tarafından yapılan "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Etkili Rehberlik Uygulamalarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" araştırmasında kullanılan nitel sorular, araştırmanın nitel boyutunda yer alan alt problemlere uygun olarak uzman görüşleri ile revize edilmiş ve katılımcılara sorulmuştur. Bu sorular:

1. Görev aldığınız okullarda karşılaştığınız rehberlik ile ilgili problemleri, öğretmenlerin yaptığı rehberlik çalışmalarıyla ilgili gözlemlerinizi ve bu konudaki tecrübelerinizi dikkate alarak ortaöğretim kademesinde sınıf rehber öğretmeni olarak görev yapan branş öğretmenlerinin rehberlikle ilgili hangi konularda eğitime ihtiyaç duyabileceklerini düşünüyorsunuz?

2. Size göre, ortaöğretim kademesinde sınıf rehber öğretmeni olarak görev yapan branş öğretmenlerinin rehberlikle ilgili sahip olması gereken genel yeterlilikler nelerdir?

Belirtilen sorulardan ilki ile rehber öğretmenlerin gözlem ve tecrübelerinden yararlanılarak, ortaöğretim kademesindeki sınıf rehber öğretmenlerinin hangi konularda eğitime ihtiyaçlarının olduğunun belirlenmesi; ikincisi ile rehber öğretmenlerin gözlemlerinden yola çıkılarak, çalıştıkları ortaöğretim kurumlarında sınıf rehber öğretmenliği yapan branş öğretmenlerinin, rehberlikle ilgili genel yeterliliklerinin neler olduğunun belirlenmesi ve rehberlikle ilgili zayıf ya da yetersiz oldukları yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Katılımcıların demografik verilerini elde etmek amacıyla ölçeğe Kişisel Bilgi Formu eklenmiştir. Eklenen form içerisinde öğretmen katılımcıların, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş; öğrenci katılımcıların, sınıf seviyesi, cinsiyet ve okul türü; rehber öğretmen katılımcıların yaş ve kıdem yılı bilgileri almaktadır.

3.4. Veriler ve Toplanması

Araştırmada öncelikle verilerin toplanması amacıyla ilgili literatür incelenmiş İngilizce ve Türkçe yayınlar belirlenmiş (tez, makale, bildiri, kitap ve diğer bilimsel yayınlar) üniversite kütüphaneleri ve internet taramaları yapılmıştır. Elde edilen bilgilere ve Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan 2020-2021 yılı sınıf rehberlik programı kazanımlarına dayalı olarak hazırlanan veri toplama aracının ön denemesi Aralık 2023- Ocak 2024 tarihleri arasında yapılmıştır. Sonuçlar değerlendirildikten ve gerekli düzenlemeler yeniden yapıldıktan sonra Google Çevrimiçi Formlar üzerinden dijital hale getirilen ölçek formu Ocak 2024 tarihinden itibaren, İstanbul ilindeki tüm ortaöğretim kurumlarına iletilerek veri toplanmaya başlanmış ve Mart 2024 tarihinde tamamlanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu onayı alınmıştır (Ek 4).

3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın nicel verilerini toplamak için kullanılan ölçek, 5'li Likert Tipi bir ölçektir. Gözlenen her bir davranışın düzeyi 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir.

Öğretmen ve öğrenciler rehberlikle ilgili yeterlilik durumlarını “hiç”, “az”, “orta”, “büyük ölçüde” ve “tamamen” seçeneklerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir. Tablo 4’te gösterilen ölçek puan aralıkları kullanılarak öğretmenlerin ve öğrencilerin belirttikleri görüşlere göre eğitim ihtiyaçlarının olup olmadığı belirlenmiştir.

Likert tipi bir ölçekte, her katılımcının ölçek puanı, maddelere verdiği yanıtların puanlarının toplamından oluşur. Her bir maddeye beş seçenekten biri olarak yanıt verilir. Bu seçenekler için birden beşe doğru bir puan dağılımı mevcuttur. Her ifade için 1 puan olumsuz uçtaki görüşün derecesini, 5 puan olumlu uçtaki görüşün derecesini temsil eder. Ölçekte bulunan maddelere verilen yanıtlar Şekil 2’de gösterilen değerler kullanılarak puanlanır. Devamında, bu puanlar toplanarak bir bireyin ölçek puanı bulunur (Tezbaşaran, 2008).

Şekil 2. Likert Tipi Bir Ölçekteki Olumlu ve Olumsuz İfadelerin Puan Değerleri



Kaynak: Tezbaşaran, 2008, s.22

Ölçekte bulunan aralıkların eşit olduğu (4/5) düşüncesinden (Kılıçoğlu, 2013) yola çıkılarak maddelerin toplam puanına ait sınırlar Tablo 4’teki gibi belirlenmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen ve Öğrenci Ölçeği Puanlama Sınırları

Seçenek	Sınır	Toplam Puan Sınırı	Toplam Puana Göre Tanım
Hiç	1,00-1,80	57-102,6	Yetersiz
Az	1,81-2,60	102,6-148,2	Ortalama Altı
Orta	2,61-3,40	148,2-193,8	Ortalama
Büyük Ölçüde	3,41-4,20	193,8-239,4	Ortalama Üstü
Tamamen	4,21-5,00	239,4-285	Yeterli

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, araştırmanın nicel boyutunda cevapları aranan problemlere yönelik olarak dijital ortamda toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümlmeleri için IBM SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır.

Öncelikle “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeği” ve “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeği” ölçeklerinden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini görmek amacıyla alınan toplam puanların ve değişken gruplarının çarpıklık katsayılarına (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına bakılmıştır.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin yeterlilik algılarının tespitinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Görüşler arasındaki farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin, ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılık gösterip göstermediğini saptayabilmek adına Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır.

Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma gösterip göstermediğini saptayabilmek adına Bağımsız Örneklem t Testi; yaşa göre istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma gösterip göstermediğini saptayabilmek adına Anova Testi; kıdeme göre istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma gösterip göstermediğini saptayabilmek adına Anova Testi; eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma gösterip göstermediğini saptayabilmek adına Örneklem t Testi; branşa göre istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma gösterip göstermediğini saptayabilmek adına Anova Testi yapılmıştır. Ayrıca varyansların homojenliğini incelemek için Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Gruplar arası farklılıkların kaynağını tespit etmek adına da Post Hoc Tukey Testi ve Dunnet C Testi yapılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak manidar bir

farklılaşma gösterip göstermediğini saptayabilmek adına Bağımsız Örneklem t Testi; sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma gösterip göstermediğini saptayabilmek adına Anova Testi; okul türüne göre istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma gösterip göstermediğini saptayabilmek adına Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Varyansların homojenliğini incelemek için Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Gruplar arası farklılıkların kaynağını tespit etmek adına da Post Hoc Tukey Testi ve Dunnet C Testi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda yanıtları aranan araştırma sorularına yönelik olarak elde edilen verilerin analizi ise nitel veri analizine uygun biçimde gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma analiziyle ilgili yaklaşımların her birinde farklı analiz adımları izlenmesine karşın, her yaklaşım sürecinde takip edilen birtakım ortak adımlar mevcuttur (Çelik, Baykal ve Memur, 2020). Buna göre görüşme, gözlem veya dokümanlar gibi çeşitli yollar ile toplanan veriler, dört adımda çözümlenir: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların belirlenmesi, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve değerlendirilmesi (Miles ve Huberman, 1994).

Kodlama, verinin çeşitli yönlerini tespit ederek, küçük parçalar biçiminde işaretlemek veya etiketleme anlamını taşır (Corbin ve Strauss, 2008). Nitel veri analizinin sonraki adımında, araştırmacı tarafından bulunan kodlardan yola çıkılarak veri grubunu daha genel anlamda izah edebilen ve kodları belirli kategoriler altında gruplayabilen temaların ifade edilmesi gereklidir (Strauss ve Corbin, 1990). Kodlama süreci sonucunda, araştırmacı elde ettiği verileri manidar ve düzenli biçimde organize edebilmek için sistematik bir yapı oluşturur. Genellikle bulgular bölümünde araştırmacı, toplanan bilgileri işlenmiş bir şekilde okuyucuya aktarır (Baltacı, 2017).

3.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Bilimsel bir çalışmada güvenirlilik; araştırmacının hesaplarının tutarlılığı, istikrar ve tekrarlanabilirliğine ek olarak bilgileri uygun bir şekilde toplama ve kaydetme yeterliliğini kapsar (Ercan ve Kan, 2004). Güvenirlilik; farklı araştırmacıların aynı süreçleri yineleyerek aynı sonuçlara ulaşabilme derecesini ifade eden iç güvenirlilik (tutarlık) ve aynı ortamların kullanılarak aynı sonuçlara ulaşabilme derecesini ifade eden dış güvenirlilik (teyit edilebilirlik) olarak iki kategoriye ayrılmaktadır (Merriam,

2009). Bu çalışmanın güvenilirliği; her aşamanın danışman tarafından kontrollü biçimde ilerlemesi, uzman görüşlerinin alınması, verilerin dijital ortamda muhafaza edilerek veri kaybının önüne geçilmesi ve verilerin analiz öncesi ve sonrası tekrar tekrar kontrol edilmesi önlemleriyle sağlanmıştır.

Bilimsel bir çalışmada geçerlik, bulguların hassasiyet ve doğruluğunu ifade eder. Geçerlik; bulguların, gerçekliğin tam bir ifadesi olduğu içsel geçerlik ve bu ifadelerin gruplar arasında uygulanabilirliğini veren dışsal geçerlik olarak iki kategoriye ayrılmaktadır (Balat vd., 2019). Bu çalışmada geçerlik; veri toplama aracının geliştirilmesi ve geliştirilme sürecinin açıklanması, veri analizinde kullanılan yöntem ve uygulamaların açıklanması, verilerin analizi için uygun istatistiksel yöntemlerin seçilmesi, sayıltı ve sınırlılıkların detaylı biçimde ifade edilmesi, evren ve örneklem seçiminin bilimsel temellere dayanarak gerçekleştirilmesi, katılımcılardan onay alınması ve uygulama sürecinin betimlenmesi önlemleriyle sağlanmıştır.

Bilimsel etik; bilimsel çalışmaların planlanması ve yürütülmesi sürecinde ortaya çıkan değer sorunları ile bu sorunların çözümlerinin tartışıldığı alan olarak ifade edilir (Küçük, 2003). Türkiye Bilimler Akademisi (2002), bilim dünyasında en sık görülen etik dışı davranışları disiplinsiz araştırma, yinelenen yayın, saptırma veya aldatmaca, uydurmacılık ve aşırı macılık olarak beş grupta toplamıştır. Bu çalışmada, dikkatli ve özenli bir planlama ve uygulama süreci izlenmiş ve disiplinsiz araştırma sorununun önüne geçilmiş; çalışma verilerinin analiz öncesi ve sonrasındaki tüm aşamaları muhafaza edilmiş, verilere hiçbir müdahalede bulunulmamış; kaynakların tamamı belirtilmiş ve atıflar özenli yapılmış; Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu onayı alınmış; katılımcılara araştırma sürecini ve amacını açıklayan Aydınlatılmış Onam Formu (Ek 7), 18 yaş altı katılımcıların veli onayı dahilinde araştırmaya katılması için Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu (Ek 8) doldurtularak onayları alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanıldığından bulgular ve yorumlar da buna uygun olarak nicel verilere dayalı bulgular ve yorumlar ile nitel verilere dayalı bulgular ve yorumlar olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır.

4.1. Nicel Verilere Dayalı Bulgular

Bu kısımda araştırmanın nicel boyutunda yer alan on bir problemin cevapları aranmış, bulgular araştırma problemlerinin sırasına göre sunulmuştur.

4.1.1. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ilk probleminde “Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri nedir?” sorusu sorulmuştu. Bu soruya cevap aranırken, öğretmenlerin Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeğinde bulunan 57 soruya verdikleri yanıtlar Tezbaşaran (2008)’ın likert tipi bir ölçekteki maddeler için puanlama anahtarından yararlanılarak puanlanmıştır. Buna göre ölçek toplam puanları 57 ile 285 arasında değer almıştır.

Tablo 5. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin "Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeği" Yanıtlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Madde	N	$\bar{x}$	ss.
1	Okulun yakın çevresini, bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanıtırım.	397	4.04	.917

2	Eğitim öğretim sürecine ilişkin yönetmeliklerin kendisini ilgilendiren kısımları hakkında bilgi aktarırım.	397	4.12	.804
3	Okulunun ve sınıfının bir üyesi olduğunu fark etmesi için destek olurum.	397	4.56	.630
4	Okulun eğitsel ve sosyal imkânları hakkında bilgi aktarırım.	397	4.43	.706
5	Okul ve çevresinde risk oluşturabilecek durum ve ortamlara karşı kendisini korumanın yollarını öğretirim.	397	4.34	.827
6	Bir üst öğretim kurumları ve geçiş sınavlarına ilişkin ön bilgiler veririm.	397	4.41	.781
7	Bir üst öğretim kurumuna ve iş yaşamına geçiş sürecine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân sağlarım	397	4.51	.661
8	Akademik gelişimi için kendine yönelik hedefler oluşturmaya destek olurum.	397	4.46	.679
9	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklarım.	397	4.41	.742
10	Akademik konulardaki güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini fark etmesine yönelik etkinlikler yaparım.	397	4.08	.949
11	Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmesi için farklı çözüm yolları bulmasına destek olurum.	397	4.22	.864
12	Zamanını, ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlaması için yardımcı olurum.	397	4.27	.752
13	Sınav kaygısıyla baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparım.	397	3.99	.733
14	Okul içinde ve dışında eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın bireysel gelişimine katkılarını anlamasını sağlarım.	397	4.31	.748
15	Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini kavramasını sağlarım.	397	4.30	.775
16	Başarmak için çalışmanın gerekliliğine inanması için yol gösteririm.	397	4.58	.607
17	Akademik sorumluluklarını ertelemenin sonuçlarını anlamasını sağlarım.	397	4.37	.769
18	Yaşam boyu öğrenmenin önemini anlamasını sağlarım.	397	4.50	.799
19	Eğitim öğretim hayatının kendisine kattıklarını değerlendirmesine destek olurum.	397	4.29	.796
20	İlgi ve hobilerini ayırt etmesini sağlayacak etkinlikler planlarım.	397	3.77	1.09
21	Yaşam değerleri ile mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi fark etmesine destek olurum	397	4.08	.922
22	Mesleklerin zaman içindeki değişimini fark etmesi için yönlendiririm.	397	4.12	.891

23	İlgi, yetenek ve mesleki değerlerini ilişkilendirmesi konusunda destek olurum.	397	4.17	.829
24	Ortaöğretim sonrası kariyer tercihleri ile ilgili yardım alabileceği kişi ve kaynaklara yönlendiririm.	397	4.31	.780
25	Kısa ve uzun vadeli kariyer hedefleri belirlemesi için yol gösteririm.	397	4.28	.754
26	Akademik hedefleriyle seçmek istediği kariyerlerin gerektirdiği akademik koşullar arasında bağ kurması için yardım ederim.	397	4.14	.854
27	Aldığı derslerin mesleklerle ilişkisini açıklamasını sağlarım.	397	4.16	.868
28	Seçmeyi düşündüğü mesleklerle ilgili kariyer planlaması yapmasına destek olurum.	397	4.09	.870
29	Kariyer karar verme süreçlerinde kendi görüşleri ile aile ve yakın çevresinin görüşlerini karşılaştırmasını sağlarım.	397	4.01	.100
30	Ders/alan/dal seçerken kendi kararlarını vermesi konusunda teşvik ederim	397	4.44	.771
31	Kariyer planlama sürecinde kişisel özelliklerini kullanması için yönlendiririm.	397	4.37	.766
32	İş görüşme becerilerini geliştirmesini desteklerim.	397	3.77	1.10
33	Bilgi kaynaklarının geçerliği ve güvenilirliğini sorgulamasını sağlarım.	397	4.23	.864
34	Sağlıklı yaşam alışkanlıkları ile bedensel ve psikolojik sağlığı arasında bağ kurmasını sağlarım.	397	4.21	.956
35	Bilişim teknolojilerini kullanımı konusunda kendini değerlendirmesine yardımcı olurum.	397	3.94	1.04
36	Toplumsal rollerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmediğinde karşılaşılabileceği sonuçları değerlendirmesini sağlarım.	397	4.17	.870
37	Sahip olduğu karakter güçlerini zorluklar karşısında kullanmasını desteklerim.	397	4.21	.852
38	Gelişim dönemindeki duygusal dalgalanmalarını yönetebilmesini sağlarım.	397	4.06	.986
39	Başarılı olduğu durumlarda kendini takdir etmesini desteklerim.	397	4.48	.665
40	Kimlik gelişimi ile sosyal bağlamları ilişkilendirmesini sağlarım.	397	4.10	.951
41	Değişim ve belirsizlikle baş etmesine yardımcı olurum.	397	4.14	.904
42	Zorbalıkla baş etme becerisini kazandırırım.	397	4.15	.946
43	Sanal arkadaşlığı, arkadaşlık ilişkileri kapsamında sorgulaması için yönlendiririm.	397	4.11	1.05
44	Sosyal ipuçlarını (sözel ve sözel olmayan	397	4.04	1.02

	tepkileri) yorumlayarak uygun tepkiler vermeyi öğretirim.			
45	Çatışma çözme becerilerini kazandırırım.	397	3.98	.993
46	Yerel ve küresel sorunların farkında olmasını sağlarım.	397	4.24	.877
47	Doğal yaşamı korumak için duyarlı davranmasını sağlarım.	397	4.41	.791
48	Ergen-ebeveyn ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olurum.	397	4.07	.932
49	Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözmesi için rehberlik ederim.	397	4.34	.780
50	Kültürel farklılıklara duyarlı davranışlar geliştirmesine yardımcı olurum.	397	4.35	.749
51	Adil olmayı güçlendirmek için “hak savunuculuğu” yapmasını teşvik ederim.	397	4.29	.854
52	Kişilerarası ilişkilerde duyguları ifade etmenin önemini fark etmesini sağlarım.	397	4.29	.828
53	Duygularını yönetme becerisi geliştirmesini desteklerim.	397	4.17	.880
54	Stres yaratan kaynakları fark etmesine yardımcı olurum.	397	4.09	.959
55	Yaşamda karşılaşılan zorlukların çaba ve zaman ile üstesinden gelinebileceğini fark etmesini sağlarım.	397	4.24	.824
56	Geleceğini düşünerek başarılı yaşam hedefleri oluşturmaya destek olurum.	397	4.30	.785
57	Kararlarında aile ve akranlarının başta olmak üzere sosyal çevrenin etkilerini değerlendirmesini sağlarım.	397	4.07	.934
TOPLAM		397	4.22	.606

Ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterliliklerine dair algılarını değerlendirdikleri ölçek sonuçlarının verildiği Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin puanlarının 31 madde için 4.21 ve üzerinde olup “yeterli”, 26 madde için 3.41-4.21 arası olup “ortalama üstü” olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin puan ortalaması hiçbir madde için 3.41’den düşük olmamış, dolayısıyla hiçbir maddeyi ortalama düzey ya da altında değerlendirmemişlerdir. Maddelerin ortalama puanı 4.22 olup “yeterli” kategorisine dahildir.

Tablo 6. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

Toplam Madde Puanı	N	$\bar{x}$	ss	mod	min	max
	397	240.84	34.56	285	116	285

Tablo 6’da ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasına bakıldığında, ölçekten alınabilecek en yüksek puanın en sık tekrar eden değer olduğu görülmektedir. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puana göre puan ortalamasının ($\bar{x} = 240.84$ ss= 34.56) yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterlilik algılarının yüksek olduğu, kendilerini yeterli gördükleri ve eğitime ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

4.1.2. Yaşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken öğretmenlerin yaşları; (1) 21-30, (2) 31-40, (3) 41-50, (4) 51-60 ve (5) 61 ve üzeri olarak beş kategoriye ayrıştırılmıştır. Ancak “51-60” ve “61 ve üzeri” gruplarındaki katılımcılar çok az sayıda olduğundan ilgili kategoriler “51 ve üzeri” olarak birleştirilmiştir. Yaşları bu aralıkta bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında manidar bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 7. Yaşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puanları Betimsel İstatistik Değerleri

Yaş Aralığı	N	$\bar{x}$	ss
21-30	100	241.77	31.63
31-40	119	240.09	37.38
41-50	111	243.82	33.59
51 ve üzeri	67	235.88	35.10
Toplam	397	240.84	34.56

Tablo 7’de ortaöğretim branş öğretmenlerinin yaşlarına göre etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamalarına bakıldığında 41-50 yaş arası öğretmenlerin en yüksek ($x = 243.88$, ss= 33,59), 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise en düşük ($x = 235.88$, ss= 35.10) görüş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 21-30 yaş arasındaki öğretmen görüşlerinin “yeterli”, 31-40 yaş arasındaki öğretmen görüşlerinin “yeterli”, 41-50 yaş arasındaki öğretmen görüşlerinin “yeterli” ve 51 yaş ve

üzerindeki öğretmen görüşlerinin “ortalama üstü” kategorisine dahil oldukları söylenebilir.

Tablo 8. Yaşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2792.446	3	930.815	.778	.507
Gruplar içi	470308.486	393	1196.714		
Toplam	473100,932	396			

Tablo 8’de görüldüğü üzere yaşlarına göre, ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık bulunup bulunmadığını görmek adına uygulanan tek yönlü varyans analizi neticesinde, yaşları farklı öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak manidar bir farkın olmadığı görülmüştür ($F=.778$, $p<.05$). Bu sonuca göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin, yaşlarına göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

4.1.3. Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken öğretmenlerin cinsiyetleri; (1) Kadın ve (2) Erkek olarak iki kategoriye ayrıştırılmış, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 9. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
	Kadın	208	243.78	33.32	1.780	395	.076
	Erkek	189	237.61	35.68			
Toplam		397	240.84	34.56			

Tablo 9’da cinsiyet değişkeni açısından ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında kadın

öğretmen görüşlerinin “yeterli”, erkek öğretmen görüşlerinin “ortalama üstü” kategoriye dahil olduğu görülmekle birlikte, kadın ve erkek öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında ($t=1.780$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuca göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

4.1.4. Kıdemlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken öğretmenlerin kıdemleri; (1) 1-10 yıl, (2) 11-20 yıl, (3) 21-30 yıl, (4) 31-40 yıl ve (5) 41 yıl ve üzeri olarak beş kategoriye ayrıştırılmıştır. Ancak “31-40” ve “41 üzeri” gruplarındaki katılımcılar çok az sayıda olduğundan ilgili kategoriler “21-30” kategorisine dahil edilmiştir. Kıdemleri bu aralıkta bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 10. Kıdemlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puanları Betimsel İstatistik Değerleri

Kıdem Yılı	N	$\bar{x}$	ss
1-10 yıl	150	240.49	35.02
11-20 yıl	146	242.13	34.73
21 +	101	239.52	33.90
Toplam	397	240.84	34.56

Tablo 10’da ortaöğretim branş öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamalarına bakıldığında 11-20 yıl arası kідeme sahip öğretmenlerin en yüksek ($x = 242.13$, $ss= 34,73$), 21-30 yıl arası kідeme sahip öğretmenlerin ise en düşük ($x = 239.52$, $ss= 33.90$) görüş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Kідemi 1-10 yıl olan öğretmen görüşleri “yeterli”, 11-20 yıl olan öğretmen görüşleri “yeterli”, 21-30 yıl olan öğretmen görüşleri “ortalama üstü” kategorisine dahildir.

Tablo 11. Kıdemlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	435.723	2	217.862	.182	.834
Gruplar içi	472665.209	394	1199.658		
Toplam	473100,932	396			

Tablo 11’de görüldüğü üzere kıdemlerine göre, ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puan ortalamaları arasında manidar bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, kıdem yılları farklı öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F=.182$, $p<.05$). Bu sonuca göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin, kıdemlerine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

4.1.5. Eğitim Düzeylerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken öğretmenlerin eğitim düzeyleri; (1) Lisans, (2) Yüksek Lisans, (3) Doktora olmak üzere üç kategoriye ayrıştırılmıştır. Ancak “Doktora” grubundaki katılımcılar çok az sayıda olduğundan, “Doktora” ve “Yüksek Lisans” kategorileri “Lisansüstü” olarak birleştirilmiştir. Bu eğitim düzeylerinde bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 12. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
	Lisans	283	239.94	35.15	.819	395	.413
	Lisansüstü	114	243.08	33.09			
Toplam		397	240.84	34.56			

Tablo 12’de eğitim düzeyi değişkeni açısından ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, lisans mezunu öğretmen görüşlerinin “ortalama üstü”, lisansüstü mezunu öğretmen görüşlerinin “yeterli” kategorisine dahil olduğu görülmekle birlikte, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında ($t=.819$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuca göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin, eğitim düzeylerine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

4.1.6. Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri; (1) Özel Okul ve (2) Devlet Okulu olarak iki kategoriye ayrıştırılmış, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 13. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Çalıştıkları Kurum Türü	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
	Devlet Okulu	260	238.60	36.48	-1.788	395	.075
	Özel Okul	137	245.10	30.25			
Toplam		397	240.84	34.56			

Tablo 13’te çalıştıkları okul türü değişkeni açısından ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, devlet okulunda çalışan öğretmen görüşlerinin “ortalama üstü”, özel okulda çalışan öğretmen görüşlerinin “yeterli” kategorisine dahil olduğu görülmekle birlikte, özel okulda çalışan ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında ($t=.819$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuca göre ortaöğretim branş

öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin, çalıştıkları okul türüne göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

4.1.7. Branşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri branşlarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken öğretmenlerin branşları; (1) Sosyal Bilimler (Coğrafya-Tarih), (2) Fen Bilimleri (Fizik-Kimya-Biyoloji), (3) Türkçe-Edebiyat, (4) Matematik, (5) Yabancı Dil, (6) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, (7) Felsefe Grubu, (8) Meslek Dersleri, (9) Beden Eğitimi ve Spor, (10) Görsel Sanatlar ve (11) Müzik olmak üzere olmak üzere on bir kategoriye ayrıştırılmıştır. Ancak “Görsel Sanatlar”, “Müzik” ve “Beden Eğitimi ve Spor” gruplarındaki katılımcılar çok az sayıda olduğundan ilgili kategoriler “Beden Eğitimi ve Spor /Görsel Sanatlar/ Müzik” olarak birleştirilmiş; katılımcı sayısı az olan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” grubu “Felsefe Grubu” kategorisine dahil ederek “Felsefe Grubu/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” kategorisi oluşturulmuştur. Bu branşlarda hizmet veren öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 14. Branşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puanları Betimsel İstatistik Değerleri

Branş	N	$\bar{x}$	ss
Sosyal Bilimler (Tarih-Coğrafya)	49	240.93	33.16
Fen Bilimleri (Fizik-Kimya-Biyoloji)	60	241.65	35.31
Türkçe-Edebiyat	48	244.20	34.52
Matematik	50	228.22	38.23
Yabancı Dil	43	244.55	29.58
Felsefe Grubu/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	62	241.29	36.53
Meslek Dersleri	42	235.83	33.67
Beden Eğitimi ve Spor/Görsel Sanatlar/ Müzik	43	251.11	30.70
Toplam	397	240.84	34.56

Tablo 14’te ortaöğretim branş öğretmenlerinin branşlarına göre etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında beden eğitimi ve spor/ görsel sanatlar/ müzik dersi öğretmenlerinin en yüksek ($x = 251.11$, $ss = 30,70$), matematik öğretmenlerinin ise en düşük ($x = 228.22$, $ss = 38.23$), olumlu görüş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Sosyal Bilimler,

Fen Bilimleri, Türkçe-Edebiyat, Yabancı Dil, Felsefe Grubu/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Beden Eğitimi ve Spor/ Görsel Sanatlar/ Müzik branşlarındaki öğretmen görüşleri “yeterli”; Matematik ve Meslek Dersleri branşlarındaki öğretmen görüşleri “ortalama üstü” kategorisine dahildir.

Tablo 15. Branşlarına Göre Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	14748.338	7	2106.905	1.788	.088
Gruplar içi	458352.594	389	1178.284		
Toplam	473100,932	396			

Tablo 15’te görüldüğü üzere branşlarına göre, ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, branşları farklı öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F= 1.788$, $p<.05$). Bu sonuca göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin, branşlarına göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

4.1.8. Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın yedinci alt problemde “Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşleri nedir?” sorusu sorulmuştu. Bu soruya cevap aranırken, öğretmenlerin Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeğinde bulunan 57 soruya verdikleri yanıtlar Tezbaşaran (2008)’in likert tipi bir ölçekteki maddeler için puanlama anahtarından yararlanılarak puanlanmıştır. Buna göre ölçek toplam puanları 57 ile 285 arasında değer almıştır.

Tablo 16. Ortaöğretim Öğrencilerinin "Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeği" Yanıtlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Madde	N	$\bar{x}$	ss.
1	Okulun yakın çevresini, bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanıttı.	402	2.60	1.51
2	Eğitim öğretim sürecine ilişkin yönetmeliklerin kendimi ilgilendiren kısımları hakkında bilgi verdi.	402	3.09	1.39
3	Okulunun ve sınıfının bir üyesi olduğunu fark etmem için destek oldu.	402	3.18	1.46
4	Okulun eğitsel ve sosyal imkânları hakkında bilgi verdi.	402	3.20	1.40
5	Okul ve çevresinde risk oluşturabilecek durum ve ortamlara karşı kendimi koruma yollarını açıkladı.	402	3.02	1.53
6	Bir üst öğretim kurumları ve geçiş sınavlarına ilişkin ön bilgiler verdi.	402	3.40	1.35
7	Bir üst öğretim kurumuna ve iş yaşamına geçiş sürecine yönelik duygu ve düşüncelerimi ifade etmeme destek oldu.	402	3.08	1.39
8	Akademik gelişimim için kendime yönelik hedefler oluşturmama destek oldu.	402	3.10	1.43
9	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıkladı.	402	3.11	1.43
10	Akademik konulardaki güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerimi fark etmem için etkinlikler yaptı.	402	2.80	1.51
11	Öğrenme sürecimde deneyimlediğim başarısızlıkların üstesinden gelmem için farklı çözüm yolları bulmama destek oldu.	402	2.92	1.53
12	Zamanımı, ihtiyaç ve sorumluluklarım çerçevesinde planlamam için yardımcı oldu.	402	2.99	1.45
13	Sınav kaygısıyla baş etme becerilerimi geliştirmem için çalışmalar yaptı.	402	2.91	1.49
14	Okul içinde ve dışında eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın bireysel gelişimime faydalarını açıkladı.	402	2.69	1.54
15	Eğitsel çabamın akademik hedeflerime ulaşmamdaki etkisini kavramama yardımcı oldu.	402	3.00	1.43
16	Başarmak için çalışmamın gerekliliğine inanmam için rehberlik etti.	402	3.26	1.44
17	Akademik sorumluluklarımı ertelemenin sonuçlarını anlamama yardımcı oldu.	402	3.13	1.39

18	Yaşam boyu öğrenmenin önemini anlamama destek oldu.	402	3.05	1.48
19	Eğitim öğretim hayatının bana kattıklarını değerlendirmeme destek oldu.	402	3.08	1.48
20	Planladığı etkinliklerle, ilgi ve hobilerimi ayırt etmeme yardımcı oldu.	402	2.72	1.48
21	Yaşam değerlerim ile mesleki değerlerim arasındaki ilişkiyi fark etmeme destek oldu.	402	2.87	1.49
22	Mesleklerin zaman içindeki değişimini fark etmeme destek oldu.	402	2.90	1.41
23	İlgi, yetenek ve mesleki değerlerimi ilişkilendirmem konusunda rehberlik etti.	402	3.00	1.41
24	Ortaöğretim sonrası kariyer tercihlerim ile ilgili yardım alabileceğim kişi ve kaynaklara yönlendirdi.	402	2.90	1.51
25	Kısa ve uzun vadeli kariyer hedefleri belirlemem için yol gösterdi.	402	3.03	1.44
26	Akademik hedeflerimle seçmek istediğim kariyerin gerektirdiği akademik koşullar arasında bağ kurmam için yardım etti.	402	3.06	1.44
27	Aldığım derslerin mesleklerle ilişkisini açıklamamı sağladı.	402	3.06	1.53
28	Seçmeyi düşündüğüm mesleklerle ilgili kariyer planlaması yapmama destek oldu.	402	2.87	1.48
29	Kariyer karar verme süreçlerinde kendi görüşlerim ile aile ve yakın çevrem görüşlerini karşılaştırmama yardımcı oldu.	402	2.94	1.48
30	Ders/alan/dal seçerken kendi kararlarımı vermem konusunda teşvik etti.	402	3.13	1.45
31	Kariyer planlama sürecimde kişisel özelliklerimi kullanmam için yönlendirdi.	402	3.01	1.51
32	İş görüşme becerilerimi geliştirmemi destekledi.	402	2.86	1.48
33	Bilgi kaynaklarının geçerliği ve güvenilirliğini sorgulamama destek oldu.	402	2.94	1.48
34	Sağlıklı yaşam alışkanlıklarım ile bedensel ve psikolojik sağlığım arasında bağ kurmama yardımcı oldu.	402	2.96	1.44
35	Bilişim teknolojilerini kullanımı konusunda kendimi değerlendirmeme yardımcı oldu.	402	2.80	1.51
36	Toplumsal rollerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmediğimde karşılaşılabileceğim sonuçları değerlendirmeme destek oldu.	402	3.02	1.48
37	Sahip olduğum karakter güçlerini, zorluklar karşısında kullanmamı destekledi.	402	3.00	1.52
38	Gelişim dönemimdeki duygusal dalgalanmaları yönetebilmem için destek oldu.	402	2.68	1.57

39	Başarılı olduğum durumlarda kendimi takdir etmeme destek oldu.	402	3.03	1.51
40	Kimlik gelişimimi etkileyecek sosyal faktörleri birbiriyle ilişkilendirmeme destek oldu.	402	2.87	1.48
41	Değişim ve belirsizlikle baş etmeme destek oldu.	402	2.88	1.48
42	Zorbalıkla baş etme becerileri kazanmama yönelik etkinlikler planladı.	402	2.92	1.51
43	Sanal arkadaşlığı, arkadaşlık ilişkileri kapsamında sorgulamamı destekledi.	402	2.86	1.55
44	Çevremden bana iletilen iletişimsel tepkileri (sözel ve sözel olmayan tepkileri) yorumlayarak iletişim becerilerimi geliştirmeme destek oldu.	402	2.82	1.46
45	Çatışma çözme becerileri kazanmama yardımcı oldu.	402	2.82	1.48
46	Yerel ve küresel sorunların farkına varmama destek oldu.	402	2.97	1.44
47	Doğal yaşamı korumak için duyarlı davranmama destek oldu.	402	2.99	1.49
48	Ebeveynlerimle ilişkilerimi geliştirmeme yardımcı oldu.	402	2.78	1.50
49	Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığım sorunları yapıcı yollarla çözebilmem için rehberlik etti.	402	2.94	1.43
50	Kültürel farklılıklara duyarlı davranışlar geliştirmem için rehberlik etti.	402	3.00	1.44
51	Adil olmamı sağlamak için “hak savunuculuğu” yapmamı teşvik etti.	402	2.88	1.54
52	Kişilerarası ilişkilerde duygularımı ifade etmenin önemini fark etmeme destek oldu.	402	2.91	1.44
53	Duygularımı yönetme becerisi geliştirmeme destek oldu.	402	2.89	1.52
54	Stres yaratan kaynakları fark etmeme yardımcı oldu.	402	2.94	1.50
55	Yaşamda karşılaşılan zorlukların çaba ve zaman ile üstesinden gelinebileceğini fark etmemi destekledi.	402	2.94	1.46
56	Geleceğimi düşünerek başarılı yaşam hedefleri oluşturmama yardımcı oldu.	402	2.96	1.48
57	Kararlarımdaya aile ve akranlarımla başta olmak üzere sosyal çevrenin etkilerini değerlendirmeme destek oldu.	402	2.99	1.55
TOPLAM		402	2.96	1.18

Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterliliklerine dair algılarını değerlendirdikleri ölçek sonuçlarının verildiği Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin puanlarının 1 madde için 2.60 ve altında olup “ortalama

altı”, 56 madde için 2.61-3.40 arası olup “ortalama” olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin puan ortalaması hiçbir madde için 3.41’den yüksek; 1.81’den düşük olmamış, dolayısıyla hiçbir maddeyi ortalama altı düzey altında ya da ortalamanın üstünde olarak değerlendirmemişlerdir. Maddelerin ortalama puanı 2.96 olup “ortalama” kategorisine dahildir.

Tablo 17. Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

Toplam Madde Puanı	N	$\bar{x}$	ss	mod	min	max
	402	169.03	67.46	285	57	285

Tablo 17’de ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamasına bakıldığında, ölçekten alınabilecek en yüksek puanın en sık tekrar eden değer olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamasının ($\bar{x} = 169.03$ ss= 67.46) ortalama seviyede olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterlilik algılarının ortalama düzeyde olduğu ve öğretmenlerinin eğitime ihtiyacı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4.1.9. Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken öğrencilerin cinsiyetleri; (1) Kız ve (2) Erkek olarak iki kategoriye ayrıştırılmış, kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 18. Cinsiyetlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
	Kız	225	170.85	66.18	.607	400	.232
	Erkek	177	166.73	69.17			
Toplam		402	169.03	67.46			

Tablo 18’de cinsiyet değişkeni açısından ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kız ve erkek öğrenci görüşlerinin “ortalama” kategorisine dahil olduğu ve öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında ($t=.607$ $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuca göre ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

4.1.10. Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği yetkinliklerine ilişkin görüşleri okul türlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken öğrencilerin okul türleri; (1) Devlet Okulu ve (2) Özel Okul olarak iki kategoriye ayrıştırılmış, devlet okulunda okuyan ve özel okulda okuyan öğrencilerin görüşleri arasında manidar bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 19. Okul Türlerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları Arasındaki Farka Dair Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
	Devlet Okulu	278	171.72	68.02	1.195	400	.233
	Özel Okul	124	163.02	66.05			
Toplam		402	169.03	67.46			

Tablo 19’da okul türü değişkeni açısından ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, devlet okulunda okuyan ve özel okulda okuyan öğrenci görüşlerinin “ortalama” kategorisine dahil olduğu ve öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında ($t=1.195$ $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuca göre ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin, okul türüne göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

4.1.11. Sınıf Kademelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği yetkinliklerine ilişkin görüşleri sınıf kademelerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken öğrencilerin sınıf kademeleri; (1) 9. Sınıf, (2) 10. Sınıf, (3) 11. Sınıf, (4) 12.Sınıf ve (5) Hazırlık olarak beş kategoriye ayrıştırılmış, farklı sınıf kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 20. Sınıf Kademelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puanları Betimsel İstatistik Değerleri

Sınıf Kademesi	N	$\bar{x}$	ss
Hazırlık	39	176.56	59.27
9. sınıf	52	153.44	55.93
10. sınıf	83	185.73	62.96
11. sınıf	99	182.68	74.40
12. sınıf	129	151.83	66.71
Toplam	402	169.03	67.46

Tablo 20’de sınıf kademelerine göre ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamalarına bakıldığında 10. sınıf öğrencilerinin en yüksek ($x = 185.73$, $ss = 62.96$), 12. sınıf öğrencilerinin ise en düşük ($x = 151.83$, $ss = 66.71$), olumlu görüş ortalamasına sahip olduğu ve tüm sınıf seviyesindeki öğrenci görüşlerinin “ortalama” kategorisinde olduğu görülmektedir.

Tablo 21. Sınıf Kademelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	94605.904	4	23651.476	5.426	.000
Gruplar içi	1710457.460	397	4358.835		
Toplam	1825063.363	396			

Tablo 21’de görüldüğü üzere sınıf kademelerine göre, ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puan ortalamaları arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, sınıf kademeleri farklı

öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel anlamda manidar bir farklılık olduğu görülmüştür ($F= 5.426$, $p<.05$). Gruplar arası bu farkın kaynağını belirlemek üzere Tukey Post Hoc karşılaştırma testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Sınıf Kademelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüş Puan Ortalamalarına Dair Tukey Testi Sonuçları

Sınıf Kademesi	Hazırlık	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Hazırlık	-	23.12	-9.17	-6.12	24.72
9. sınıf	-23.12	-	-32.39*	-29.24	1.60
10. sınıf	9.17	32.39*	-	3.04	33.89*
11. sınıf	6.12	29.24	-3.04	-	30.84*
12. sınıf	-24.72	-1.60	-33.89*	-30.84*	-

Tablo 22’de görüldüğü gibi, farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını görmek amacıyla yapılan Tukey Post Hoc karşılaştırma testi sonuçlarına göre; farklılığın, 10. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puan ortalamaları ($\bar{x}= 185.73$, $ss=62.96$) ile 9. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puan ortalamaları ($\bar{x}= 153.44$, $ss=55.93$) ve 12. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puan ortalamaları ($\bar{x}= 151.83$, $ss=66.71$); 12. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puan ortalamaları ($\bar{x}= 151.83$, $ss=66.71$) ile 11. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puan ortalamaları ($\bar{x}= 182.68$, $ss=74.40$) arasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuca göre 10. sınıf öğrencileri, 9. sınıf ve 12. sınıf; 11. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüş toplam puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.12. Ortaöğretim Branş Öğretmenleri ve Ortaöğretim Öğrencilerinin, Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri

“Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri; ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği yetkinliklerine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranırken, öğretmenlere ve öğrencilere

araştırmacı tarafından nicel verilerin toplanması için geliştirilen “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Anketi” ve “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Anketi” uygulanmış; elde edilen toplam puanların ortalaması alınmıştır. Katılımcılar (1) Öğretmen ve (2) Öğrenci olarak kategorize edilmiş ve anket sonucu elde edilen puan ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 23. Ortaöğretim Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri ile Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin, Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşlerinin Puan Ortalamaları

Değişken	Katılımcı	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
	Öğretmen	397	240.84	34.56	18.900	797	.000
	Öğrenci	402	169.03	67.46			
Toplam		799	204.935	51.01			

Tablo 23'te ortaöğretim branş öğretmenleri ve ortaöğretim öğrencilerinin, ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, öğretmenlerin ve öğrencilerin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında ($t=18.900$ $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin ve öğrencilerin, ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

4.2. Nitel Verilere Dayalı Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda; “Rehber öğretmenlerin görüşlerine göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamaları ile ilgili sahip olmaları gereken yeterlilikler nelerdir?” ve “Rehber öğretmenlerin görüşlerine göre ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamaları ile ilgili eğitim ihtiyaçları nelerdir?” alt problemleriyle ilgili veriler incelenmiştir.

Araştırmada veriler dijital ortamda toplanmış olup, görüşme formuna uygun olarak yazıya geçirilmiştir. Veri analizi sürecinde kodlama, daha önceden belirlenmiş, kavramlarla birlikte verilerin işlenmesi sırasında ortaya çıkan kavramlar da dikkate

alınarak gerçekleştirilmiştir. Ardından kodları genel düzeyde açıklayan temalar belirlenmiştir (Özdemir, 2010).

4.2.1. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Kapsamında Rehber Öğretmenlerin Görüşleri

Ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla; ortaöğretim kademesinde görev alan ya da geçmişte görev almış rehber öğretmenlere sorulan “Görev aldığınız okullarda karşılaştığınız rehberlik ile ilgili problemleri, öğretmenlerin yaptığı rehberlik çalışmalarıyla ilgili gözlemlerinizi ve bu konudaki tecrübelerinizi dikkate alarak ortaöğretim kademesinde sınıf rehber öğretmeni olarak görev yapan branş öğretmenlerinin rehberlikle ilgili hangi konularda eğitime ihtiyaç duyabileceklerini düşünüyorsunuz?” sorusu ile toplanan veriler, Tablo 24’te tema, kategori ve kodlarına ayrılarak verilmiştir.

Tablo 24. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Kapsamında Rehber Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar
Rehber öğretmenlere göre branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği için eğitim ihtiyacı olan konular	Ergenlerin gelişim dönemi özellikleri	Ergenlik döneminde öğrencinin yaşadığı duygusal durum Öğrencilerde madde kullanımı/istismar gibi durumlarda oluşabilecek davranışsal farklılıklar
	Etkili iletişim yöntemleri	Sen dili ile iletişim Empatik yaklaşım Problem ve çatışma çözümü Öğrenci tanıma stratejileri
	İçerisinde bulundukları kurumsal yapının işleyişi	Rehber öğretmenin görevleri Rehberlik servisine yönlendirme yapılması gereken durumlar İdari personelle iş birliği yapılması gereken durumlar
	Öğretmenlerin kendi görev ve sorumlulukları	Öğrencilerin akademik yeterliliklerine uygun yaklaşım Müşavirlik becerileri Etik konularda titizlik Sınav sistemiyle ilişkili yönetmelik ve kılavuzlara hâkimlik

Katılımcıların, branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği için eğitim ihtiyacı olan konulara ilişkin görüşleri; ergenlerin gelişim dönemi özellikleriyle ilgili

eğitimler, etkili iletişim yöntemleri ile ilgili eğitimler, içerisinde bulundukları kurumsal yapının işleyişine ilişkin eğitimler ve öğretmenlerin kendi görev ve sorumluluklarına ilişkin eğitimler kategorilerinden oluşmuştur.

Ortaöğretim kademesinde görev alan rehber öğretmenlerin, kurum içerisindeki sınıf rehber öğretmenleriyle ilgili gözlemlerini aktarırken sıklıkla; sınıf rehber öğretmenlerinin öğrenciler ile öğrencilerin gelişim düzeyine uygun ve empatik olmayan biçimde iletişim kurmaya çalıştıklarını, sınıf rehber öğretmen görev tanımlarına hakim olmamalarından kaynaklı olarak kendi görev alanlarına dahil olan konuları da rehberlik servisine ilettiklerini, öğrencileri yeteri kadar gözlemlemeden yargıya varmalarından kaynaklı olarak yerinde olmayan müdahaleler yapabildiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

“Çeşitli ilgi ve yetenek envanterlerini kullanmayı bilmek özellikle meslek seçimlerinde çok işe yarıyor. Bir de bilinçsiz tercih yapmamak adına tercih danışmanlığı eğitimi almanın ve sınav sistemine hâkim olmanın faydalı olduğunu düşünüyorum” (K3).

“Öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerindeki kendi görev, sorumluluk ve sınırları konusunda eğitime ihtiyaç duydukları kanaatindeyim. Bu bilgilere her ne kadar kolayca ulaşabilir pozisyonda olsalar da birçok öğretmen tarafından içselleştirilmediğini gözlemlediğimi belirtebilirim. Bu eğitimler sayesinde içinde içerisinde "rehberlik" kelimesini barındıran tüm görevlerin okul psikolojik danışmanlarına ait olmadığı, sınıf rehber öğretmenliği görevini üstlenen branş öğretmenlerinin de atması gereken adımların bulunduğu farkındalığı artar diye düşünüyorum” (K8).

“Sınıf rehber öğretmenlerini genel olarak gözlemlediğimde öğrencilerle iletişime geçme konusunda sorunları olduğunu görüyorum. Öğrenciyi anlamak, empati yapmak yerine yargılayıcı ve suçlayıcı bir tavırları olduğunu söyleyebilirim” (K13).

“Öğretmenler rehberlik görevini biz yapacaksak rehber öğretmenin ne işi var gibi düşünceye sahipler. Bu yüzden öğrencilerle ilgilenme yönünden eksikler. Öğrencilerle ilgilenmeleri için rehberlik saatlerinin geri getirilmesi hatta haftada iki saate çıkarılmasını öneriyorum. Sınıf rehber öğretmenlerine, rehberlik saatlerinde yapılabilecek çalışmalarla ilgili eğitimler verilerek

öğretmen öğrenci ilişkisinin güçlendirilmesi yönünde yarar sağlanabileceğini düşünüyorum” (K16).

4.2.2. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Sahip Olmaları Gereken Yeterliliklerin Belirlenmesi Kapsamında Rehber Öğretmenlerin Görüşleri

Ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik sahip olmaları gereken yeterliliklerin belirlenmesi amacıyla; ortaöğretim kademesinde görev alan ya da geçmişte görev almış rehber öğretmenlere sorulan “Size göre, ortaöğretim kademesinde sınıf rehber öğretmeni olarak görev yapan branş öğretmenlerinin rehberlikle ilgili sahip olması gereken genel yeterlilikler nelerdir?” sorusu neticesinde toplanan veriler, Tablo 25’te tema, kategori ve kodlarına ayrılarak verilmiştir.

Tablo 25. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Sahip Olmaları Gereken Yeterliliklerin Belirlenmesi Kapsamında Rehber Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar
Rehber öğretmenlere göre branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği için sahip olması gereken yeterlilikler	Öğrencilerin içinde bulundukları dönemle ilgili farkındalık	Ergenlik dönemi duygusal ve bedensel gelişim özellikleri
	Etkili iletişim becerileri	Kapsayıcı bir dil Empati Etkin dinleme
	Öğretmenlerin kendi görev tanımları	Sınav sistemine hakimiyet Gizlilik ve etik kurallara özen gösterme Ders çalışma becerilerini aktarma Alanla ilgili güncel bilgileri takip Meslekler ve gelişimlerini takip İş birliğine yatkınlık
	Öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler	Sabır Anlayış Koşulsuz kabul Öğrencilerin yeteneklerini gözetme Öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı

Katılımcıların, branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin görüşleri; öğrencilerin içinde bulundukları dönemle ilgili farkındalığa yönelik yeterlilikler, etkili iletişim becerilerine ilişkin yeterlilikler, öğretmenlerin kendi görev tanımlarına ilişkin yeterlilikler ve öğretmenin

sahip olması gereken kişisel özelliklerle ilişkili yeterlilikler kategorilerinden oluşmuştur.

Ortaöğretim kademesinde görev alan rehber öğretmenlerin, kurum içerisindeki sınıf rehber öğretmenleriyle ilgili gözlemlerini aktarırken sıklıkla; sınıf rehber öğretmenleri öğrencileri birinci derece gözlemleyebilecek konumda olduğundan, gözlem becerilerinin gelişmiş olmasının önemli olduğunu, öğrencinin güvenini kazanmak iletişimin temel koşullarından biri olduğundan öğretmenlerin öğrenci ile iletişimde sabırlı, anlayışlı olmasının ve öğrenciye değerli olduğu hissettirmesinin elzem olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

“Öğretmenlerimizin özellikle iyi bir gözlem yeteneğine sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Yoğun olarak derse girdiklerinden çoğunlukla kendi doğal ortamlarında başta akranları ile olan ilişkileri olmak üzere birçok alanda öğrencileri gözlemleme fırsatına sahip branş öğretmenleri. Bundan dolayı iyi bir gözlemci olmaları, özellikle önleyici hizmetlerin iyileştirilebilmesi açısından önemli diye düşünüyorum” (K8).

“Zamanın şartlarına göre öğrenciye yaklaşım sergilemeli, ergenlerle iletişim kurma becerisi ve ergenlik dönemi süreçleri hakkında güncel bilgilere sahip olmalı” (K9).

“Tüm öğrencilerinin farklılıklarına saygı duyabilmeli ve onları dinleyebilmeli, kendini çağın şartlarına uygun geliştirmeye devam etmeli ve eğitimde de teknolojiden fayda sağlayabilmeli, öğrencilerin gelişim dönemlerini iyi bilmeli buna uygun öğrencilere yaklaşmalı, öğrencilerin duygudurumlarını anlayabilmeli ve büyük değişikliklerde mutlaka rehberlik servisiyle iş birliği kurmalı, bağımlılık konusunda eğitimler almalı ve rol model olduğunu unutmamalı” (K14).

“Beden gelişimi, cinsellik, kapsayıcı dil, kimlik gelişimi ve kişisel farkındalıkları olması gerektiğini düşünüyorum. Kendi ergenlik dönemi üzerine duygularının farkında olmayan bir öğretmen öğrencilere karşı yapıcı yaklaşmıyor. Dönem özelliği gereği beden görünümü üzerine konuşmamak, cinsel yönelim konularında ayrıştırıcı dil kullanmamak önemli” (K18).

Ortaöğretim kademesinde çalışan ya da geçmişte çalışmış rehber öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf rehber öğretmenlerinin sahip olması gereken çeşitli yetkinlikler

ve almaları durumunda etkili öğrenci rehberliği sürecine fayda sağlayacak çeşitli eğitimler vardır. Korkmaz (2011), okul psikolojik danışmanları ile sınıf rehber öğretmenlerinin birbirlerine yönelik algılarını incelediği çalışmasında rehber öğretmenlerin sınıf rehber öğretmenlerine ilişkin algılarının ortalama düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Okul rehber öğretmenleri ile sınıf rehber öğretmenlerinin iş birliği içerisinde olması, rehberlik sürecine yönelik tutumlarının olumlu olması, rehberlik sürecinde kendilerine ait sorumlulukların bilincinde olmaları rehberlik uygulamalarını kolaylaştıracağı gibi sonucun işlevselliğini de etkiler. Etkili bir rehberlik hizmeti için rehber öğretmenlerin görüşleri de göz önüne alınarak çeşitli eğitim programlarının düzenlenmesinin faydalı olacağı söylenebilir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarının olup olmadığı araştırılmış; ortaöğretim branş öğretmenlerinin ve ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterlilik algıları birtakım demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu başlık altında araştırma bulgularına bağlı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, bulgular alanyazındaki ilgili yayınlar ve literatür bilgisi çerçevesinde detaylıca tartışılmış ve araştırma sonuçlarına ilişkin öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır:

Öğretmenlerin görüşlerine göre:

1. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve eğitim ihtiyaçlarının olmadığı,
2. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
3. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
4. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
5. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği,

6. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
7. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin görüşlerine göre:

8. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterlilik algılarının ortalama düzeyde olduğu ve eğitime ihtiyaçlarının olduğu,
9. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
10. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği,
11. Ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği,
12. Ortaöğretim branş öğretmenlerinin, etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin; ortaöğretim öğrencilerinin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği yetkinliklerine ilişkin görüşlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Rehber öğretmenlerin görüşlerine göre:

13. Rehber öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği sağlayabilmeleri için ergenlerin gelişim dönemi özellikleriyle ilgili, etkili iletişim yöntemleri ile ilgili içerisinde bulundukları kurumsal yapının işleyişine ilişkin ve öğretmenlerin kendi görev ve sorumluluklarına ilişkin eğitim almaları gerektiğini düşündükleri,
14. Rehber öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği sağlayabilmeleri için öğrencilerin içinde bulundukları dönemle ilgili farkındalığa yönelik, etkili iletişim becerilerine ve öğretmenlerin kendi görev

tanımlarına ilişkin yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini düşündükleri bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin bütünsel gelişimini amaçlayan günümüz eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler ise okullarda sürdürülen rehberlik faaliyetlerinin vazgeçilmezidir (Demir, 2010). Bu durumda rehberlik sürecinde kritik rol ve sorumluluklara sahip öğretmenlerin, bu rol ve sorumluluklarını sağlıklı biçimde gerçekleştirebilmeleri için eğitim ihtiyaçlarının olup olmadığı önemli bir soru haline gelmektedir. Bu soruya cevap aramak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, öğretmenlerin kendi görüşlerine göre eğitim ihtiyaçları olmamasına rağmen öğrencilerin ve rehber öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerinin yaşa, cinsiyete, kıdeme, eğitim düzeyine ve branşa göre değişmediği; öğrencilerin görüşlerinin cinsiyete ve okul türüne göre değişmemesine rağmen sınıf seviyesine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen ve Öğrenci Ölçeği Puanlama Sınırları dikkate alındığında, öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinlik ortalamalarının “yeterli” düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliği konusunda yeterli olduklarını düşünmeleri, bu alanda eğitime ihtiyaçları olmadığı görüşünde olduklarını göstermektedir. Buna paralel olarak, öğretmenlerin okul rehberlik çalışmalarındaki görevlerini kabul düzeyleri ve görevlerine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalarında Teker (2007), Kılıç (2010) ve Demir (2010) hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerde yer almayan öğretmenlere göre kabul düzeyi ve tutumlarında anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Didin (2015), Gür (2010), Şen ve Bek (2018) ise hizmet içi eğitimlere katılım gösteren sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik algı ve tutumlarının, hizmet içi almayan öğretmenlerin algı ve tutumlarına göre anlamlı derece olumlu olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim branş öğretmenlerinin en çok 31-40, en az 51 ve üzeri yaş gruplarında olduğu görülmektedir. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri

incelendiğinde, aralarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen farklı yaş kategorilerindeki öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerini yeterli olarak algıladıkları görülmektedir. 21-30 yaş arasındaki göreve görece daha yeni başlayan öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliği yetkinliklerine yönelik algılarının olumlu olmasının, öğrenim gördükleri bölümlerden güncel formasyon müfredatlarına hâkim olarak mezun olmalarından; 31 ve üstü yaşlardaki öğretmenlerin rehberlik yetkinliklerine yönelik algılarının olumlu olmasının uzun süredir öğrenci ile sıkı temasta olup tecrübe edindiklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Teker (2007)'in araştırmasında 22-31 yaş arası ve 41 yaş üstü öğretmenlerin rehberlik çalışmaları ile ilgili düşünceleri ve rehberlikle ilgili görevlerinin bilincinde olma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yaşı görece daha büyük olan öğretmenlerin rehberlik çalışmaları hakkında düşüncelerinin daha olumlu ve rehberlikle ilgili görev bilinçlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Kılıç (2010), sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlikle ilgili sorumluluklarına ilişkin bilinçlerini incelediğinde 26-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin sorumluluklarına ilişkin bilinçlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılığı, daha büyük yaştaki katılımcıların tecrübelerine güvenmesi dolayısıyla etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerini yaşı daha genç olan öğretmenlerle yakın düzeyde değerlendirdikleri şeklinde açıklanabilir.

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin %50'sinden fazlasını kadın katılımcılar oluşturmaktadır. Kadın ve erkek branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, aralarında anlamlı bir fark olamadığı, farklı cinsiyetteki öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerini yeterli olarak algıladıkları görülmektedir. Teker (2007)'in ilköğretim kademesinde görevli sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerine yönelik sorumlulukları ile ilgili görüşleri ve uygulamalarını incelediği çalışmasında; Didin (2015)'in anadolu liselerinde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin mevzuatta ifade edilen sorumluluklarını benimseme durumlarını incelediği çalışmasında; Yumrutaş (2006)'ın ilköğretim okullarında görev alan öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerine ilişkin görevleriyle ilgili bakış ve uygulamalarını incelediği çalışmasında; Gür (2010)'ün sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin mevzuattaki rehberlik hizmetleri ile ilgili sorumluluklarını içselleştirme durumlarını incelediği

çalışmasında: Kılıç (2010)'ın ilköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmen ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında; Şen ve Bek (2017)'in ilköğretim kademesindeki okullarda görev alan öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına ilişkin sorumlulukları ile ilgili tutumlarını incelediği çalışmasında; Kurt (2020)'un okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığının ortaya konmuş olması araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Demir (2010)'ın, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik algıları ve rehberliğe yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında kadın sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış ortalamaları ile erkek sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış ortalamaları arasında kadınlar lehine: Öztürk (1999)'ün lise öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini algılama düzeylerini incelediği çalışmasında erkek öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini algılama düzeyleri ile kadın öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini algılama düzeyleri arasından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte Demirhan, Şahin ve Şahin (2023)'in yakın dönemde gerçekleştirdiği öğretmenlerde empatik becerilerin araştırıldığı çalışma sonuçlarına göre erkek öğretmen ve kadın öğretmenlerin empati düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Voltan Acar (2009), gerek kişiler arası ilişkilerde gerek öğretmen öğrenci ilişkisinde bulunması gereken temel koşulları "empati" ve "saygı" olarak ifade etmektedir. Öğretmen öğrenci ilişkisinde elzem olan empatinin, günümüz araştırmalarında erkek öğretmen ve kadın öğretmenlerde benzer düzeyde bulunduğu tespit edilmesinin Öztürk (1999) ve Demir (2010)'ın araştırmasından bugüne farklılaşan araştırma sonuçlarını açıklar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan farklı kıdemlere sahip branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, aralarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında bulunan öğretmenlerin puan ortalaması, 1-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Didin (2015), Yumrutaş (2006), Gür (2010), Kılıç (2010), Demir (2010) ve Kurt (2020)'un sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışlarını, rehberliğe dair görevlerini kabul

durumlarını ve rehberlik hizmetlerine yönelik görüşlerini kapsayan araştırmalarında; öğretmenlerin rehberlik algısı, görev bilinci ve rehberlik uygulamaları hakkındaki görüşlerinin öğretmenlerin kıdemine göre değişmediğinin ortaya konması, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Güvenç (2001), okullardaki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükleri incelediği çalışmasında, mesleki kıdemi daha az olan sınıf rehber öğretmenlerinin, mesleki kıdemi fazla olanlara göre rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. Teker (2007) ilköğretim birinci kademedeki görev alan sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerine yönelik sorumlulukları ile ilgili görüşlerini incelediği çalışması, mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin, kıdemi daha az olanlara göre rehberlik görevleriyle ilgili görev ve uygulamalara dair görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucunu vermiştir. Çetin (2015)'in lise son sınıf rehber öğretmenlerinin koçluk beceri düzeylerini öğrenci görüşlerini baz alarak değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin kıdem yılları ile koçluk beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öztürk (1999) meslekte daha yeni olan öğretmenlerin rehberlik hizmetine yönelik algılarının, kıdemli öğretmenlere göre daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonuçları arasındaki çelişkinin, öğretmenlerin çalıştığı okul türü, öğretmenlerin görev aldıkları sınıf mevcudu, öğretmenlerin lisans öğrenimleri sırasında görev aldıkları staj ve gönüllü faaliyetlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans, kalanı yüksek lisans ve 11 katılımcı da doktora mezunudur. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması daha yüksek olup, yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmesine rağmen puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla farklı eğitim düzeylerindeki öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin algılarının değişkenlik göstermediği ve kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmektedir. Yumrutaş (2006), Kılıç (2010), Güvenç (2001) ve Kurt (2020)'un araştırma sonuçlarına göre de farklı eğitim düzeylerindeki öğretmenlerin rehberlikle ilgili algıları ve rehberlik görevleriyle ilgili bilgi düzeyleri arasında fark görülmemiştir. Bu sonuçlarla çelişen Teker (2007)'in çalışmasında Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin üniversite mezunu öğretmenlere göre rehberlik

faaliyetleriyle ilgili daha olumlu görüşleri olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarındaki farklılık günümüzde Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okullarının yerini üniversitelerin almış olmasındandır. Öztürk (1999)'un çalışması sonucunda eğitim düzeyleri farklı öğretmenlerin rehberliğe yönelik algılarının farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dönemdeki öğretmenler 4 yıllık fakülte, eğitim enstitüsü, lisans tamamlama ve lisansüstü olarak gruplandırılmış ve lisansüstü mezunlarının rehberlik algıları daha düşük bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi olarak araştırmadaki lisansüstü mezunu katılımcıların azlığı ve dönemin öğretmen okullarının etkililiği gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu devlet okullarında görev almaktadır. Özel okullarda görev alan öğretmenlerin puan ortalaması devlet okullarında görev alan öğretmenlerin puan ortalamasına göre daha yüksek olup, yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmesine rağmen puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Teker (2007), öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerine ilişkin sorumluluklarıyla ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında özel kurumlarda görev alan öğretmenlerin, devlet kurumlarında görev alan öğretmenlere göre anlamlı biçimde daha olumlu görüşte olduğunu; Kılıç (2010), özel kurumlarda çalışan sınıf öğretmenlerinin, idarecilerin ve rehber öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerine yönelik görev ve sorumluluklarına ilişkin bilinçlerinin devlet kurumlarında görev alan sınıf öğretmenleri, idareciler ve rehber öğretmenlere kıyasla anlamlı biçimde olumlu olduğunu; Yumrutaş (2006), sınıf rehber öğretmenlerinin görevlerine ilişkin algılarının özel okullarda daha yüksek olduğunu ve özel okullarda rehberlik faaliyetlerinin daha etkili biçimde uygulandığını ifade etmiştir. Sonuçları paralellik gösteren bu çalışma sonuçlarının özel okullardaki sınıf mevcutları, okulun imkanları ve öğretmenlerin performans kaygısı ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden matematik öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinlik puan ortalamalarının diğer branşlara göre daha düşük; beden eğitimi ve spor, müzik ve görsel sanatlar öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinlik puan ortalamalarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu branşların öğrencilerin yetenekleri ile doğrudan çalışma imkanına sahip olmaları sebebiyle olumlu puan ortalamasına sahip olduğu düşünülmüştür. Ancak farklı branş kategorilerinde öğretmenlerin görüşleri arasında

istatistiksel bir fark görülmemiş ve etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerini yeterli olarak algıladıkları görülmüştür. Tan ve Tan (2015)'ın farklı branşlardaki öğretmenlerin iletişim becerilerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı ifadesi; öğretmenlerin etkili iletişim yetkinliklerinin yeterliliğini doğrular niteliktedir. Didin (2015) sınıf rehber öğretmenlerinin görev kabul düzeylerinin branşa göre değişip değişmediğini incelemiş ve branşları farklı öğretmenlerin görev kabul düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Demir (2010), Öztürk (1999) ve Kurt (2020)'nin araştırma sonuçları da branşları farklı öğretmenlerin sınıf rehberlik uygulamaları ve rehberliğe yönelik tutumlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı yönündedir. Bu sonuçlarla çelişen Çetin (2015); branşı edebiyat, matematik, geometri, fizik ve kimya olan öğretmenlerin koçluk becerilerinin, branşı İngilizce olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın sebebi, rehberlik hizmeti ve koçluk hizmetinin benzer yönleri olmasına rağmen ayrıştığı noktalar da olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen ve Öğrenci Ölçeği Puanlama Sınırları dikkate alındığında, öğrencilerin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinlik ortalamalarının “ortalama” düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği konusunda ortalama düzeyde yeterliliğe sahip olduklarını düşünmeleri, bu alanda eğitime ihtiyaçları olduğu görüşünde olduklarını göstermektedir. Çivicioğlu (2016)'nın ortaöğretim rehberlik programını öğrenci görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında öğrencilerin rehberlik hizmeti aldıkları okul ve sınıf rehber öğretmenlerini kısmen yararlı bulduklarını ifade edilmiştir. Bu ifadenin araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden fazla olmakla birlikte kız öğrencilerin öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşleri, erkek öğrencilerin öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerine göre daha olumludur. Ortalamalardan yola çıkarak öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyacını gerekli gören erkek öğrencilerin daha fazla olduğu yorumu yapılabilir. Ancak cinsiyeti farklı öğrencilerin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmayıp, cinsiyeti farklı öğrencilerin öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine

ilişkin görüşlerinin benzer olduğu, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerini ortalama düzeyde buldukları ve öğretmenlerinin eğitim ihtiyacı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Çetin (2015), öğrencilerin lise son sınıf rehber öğretmenlerinin koçluk beceri düzeylerine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin cinsiyetine göre öğretmenlerin koçluk becerilerine ilişkin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Katılımcı öğrencilerin büyük kısmının devlet okullarında öğrenim gördüğü araştırmada, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin ortalamasının, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenlerinin yetkinlik düzeyini görece daha düşük görmesi özel sektör şartlarının öğretmenlerde oluşturduğu stres, duygusal bunalım ve öğretmenlerin yaşadıkları gelecek kaygılarından dolayı performanslarını tam olarak gösterememelerinden kaynaklanabilir (Çimen ve Karadağ, 2020). Devlet okulunda okumakta olan öğrenciler ile özel okulda okumakta olan öğrencilerin görüşleri arasındaki bahsedilen bu fark, istatistiksel olarak anlamlı olmayıp okul türü farklı öğrencilerin öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu, öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerini ortalama düzeyde buldukları ve öğretmenlerinin eğitim ihtiyacı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Kurt (2020) ve Çetin (2015)'in öğretmenlerin rehberlik uygulamalarını benimseme durumlarının ve uygulamaya ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda da bu araştırmaya paralel olarak devlet okullarında okumakta olan öğrenciler ile özel okullarda okumakta olan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kılıç (2010), öğretmenlerin rehberlikte sorumlu oldukları faaliyetlerle ilgili bilgi düzeylerini incelediği araştırmasında; öğretmenlerin görevleriyle ilgili bilinç düzeylerinin okul düzeyine göre farklılaştığını, özel okullarda görev alan öğretmenlerin rehberlikle ilgili görevlerine dair bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu çelişkinin; sınıf mevcutlarının ve okul fiziksel imkanlarının farklılığından meydana gelmiş olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin çoğunluğunu 12. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin sınıf seviyesine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı olarak; ortaokuldan liseye geçiş sürecine uyum sağlamaya çalışan 9. sınıf öğrencilerinin ve üniversite sınavına yönelik hazırlık sürecinde olan 12. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin, diğer sınıf seviyelerinden anlamlı şekilde düşük olması gösterilebilir. Çivicioğlu (2016) ortaöğretim rehberlik programını öğrenci görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında, 9. sınıf öğrencilerinin sınıf rehber öğretmenin ilgi ve faydasına dönük görüşlerinin diğer sınıf seviyelerine göre anlamlı şekilde yüksek, 11. sınıf öğrencilerinin sınıf rehber öğretmenin ilgi ve faydasına dönük görüşlerinin diğer sınıf seviyelerine göre anlamlı şekilde düşük olduğunu ifade etmiştir. Sınıf seviyesinde oluşan anlamlı fark, araştırma bulgularını desteklemekle birlikte sınıflara ait puan ortalamaları birbirleriyle çelişmektedir. Rehberlik ihtiyaçları okulun iklimine göre farklılık göstermekle birlikte; 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin ara sınıfta bulunduklarından desteğe daha az ihtiyaç duyabilecekleri dolayısıyla sınıf rehber öğretmenlerinin yeterliliklerinin düzeyinden daha az etkilenecekleri; 9 ve 12. sınıf öğrencilerinin nispeten daha kritik süreçlerden geçtikleri için rehberlik faaliyetlerine daha fazla ihtiyaç duyacakları yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin ve ortaöğretim öğrencilerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin ortalamasının öğrencilerden yüksek olduğu; öğretmenlerin algısının “yeterli” olduğu ve eğitim ihtiyaçları olmadığı yönünde, öğrencilerinin algısının “ortalama” olduğu ve öğretmenlerinin eğitime ihtiyaçları olduğu yönünde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğrencilerin, ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin birbirinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı olmasının MEB’in belirlediği “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”nin eksikliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin kullanım alanları; öğretmen yetiştirmeye dönük programların hazırlanması, öğretmen istihdamı, öğretmenlerin öz denetleme yapması, performans değerlendirme süreçleri, hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi olarak belirtilmektedir (MEB, 2017). Bu alanlardaki

eksiklikler, öğretmen öğrenci ilişkisine yansımaktadır. Öğrencilerin duygusal olarak yakın hissetmediği, akademik anlamda yetkin bulmadığı ya da bir sebepten anlaşmazlık yaşadığı öğretmenlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik yetkinliklerini değerlendirirken şeffaf ve objektif olmayabileceği; öğretmenlerin öz değerlendirme ve öz eleştiri yapmadan kendi yetkinliklerini değerlendirmiş olabileceği ve bu tutumların öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farkın yüksek olmasının sebeplerinden olabileceği de düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin eğitim ihtiyacı olan konuları açıklarken özellikle etkili iletişim becerileri, çatışma çözme becerileri, öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri, yönetmelik bilgisi ve kurumda kendilerine ait sorumluluklarından bahsetmişlerdir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenler, sınıf rehber öğretmenlerinin sahip olması gereken yetkinlikler arasında empati, sabır, anlayış gibi kişisel özelliklerin yanında iletişim becerileri ve dinleme becerilerinin de üzerinde durmuşlardır. Kılıç Özmen ve Kabapınar (2019), rehber öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenlerine karşı olumsuz; sınıf rehber öğretmenlerinin rehber öğretmenlere karşı olumlu bir algıya sahip olduğu ifade etmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik sorumluluklarına dair bilgi sahibi olması, rehber öğretmen ile sağlıklı bir iş birliği kurabilmesi için gerçekleştirilecek eğitimlerin olumlu etkisi olabileceğinden çeşitli uzmanlar (Didin, 2015; Gür,2010; Şen ve Bek,2017) tarafından bahsedilmiştir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin önerilere yer verilmiştir.

- Okullarda sürdürülen rehberlik faaliyetlerinin etkililiğinin artırılması için; sınıf rehber öğretmenlerine yönelik etkili iletişim, çatışma çözme, mesleki yönlendirme alanlarında eğitimler düzenlenebilir.
- Bu araştırma ortaöğretim kademesine yönelik yapılmıştır. Farklı eğitim kademelerinde sınıf öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin çalışmalar yürütülebilir.
- Liseler; fen, sosyal bilimler, anadolu, mesleki ve teknik anadolu, çok programlı anadolu, anadolu imam hatip, güzel sanatlar, spor liseleri gibi kategorilere ayrılarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

- MEB müfredatının dışında farklı bir program uygulayan okullar (IB, IGCSE vb.) kategorilere ayrılıp, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin uygulanan program değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Okullar nitelikleri bakımından gruplandırılarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin okul niteliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre etkili öğrenci rehberliğine yönelik yeterliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.
- Devlet okulunda ve özel okulda öğrenim gören öğrencilerle nitel kapsamlı bir araştırma yürütülerek, farklı türdeki kurumlarda rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapılabilir.
- Sınıf seviyelerine göre öğrenci görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencileri kapsayan nitel bir araştırma yürütülerek, sınıf seviyelerine göre görüşlerin farklılaşmasının nedenleri araştırılabilir.
- Benzer bir araştırma farklı bir il ya da ilçeyi kapsayacak biçimde yapılarak sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
- Türkiye’deki etkili rehberlik hizmetlerinin, dünyadaki etkili rehberlik hizmetleriyle karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adagide Demirel, S., Eğlence, R., Kaçmaz, E. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Ruhsal Durumlarının Belirlenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 1(1), 18-29.
- Ağır, M. S. (2017). Eğitsel rehberlik çalışmalarının önemi. Hayef Journal Of Education, 14(2), 183-202.
- Ahmad, R. ve Zadha, N. P. (2021). Importance of guidance and counseling in effective teaching and learning in school. The Communications , 27(1), 115-122.
- Akbaba, S. (2014). Psikolojik sağlığı koruyucu rehberlik. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktürk, E. ve Tekman, N. (2016). Konut talebi ve erzurum kent merkezinde tüketicilerin konut edinme kararlarını etkileyen faktörler. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 30(2), 423-440.
- Altıntaş, E. (2021), Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. G. Can (Ed) Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik içinde (s. 2-28). Pegem Akademi Yayınları.
- Altıntaş, E., Dilekmen, M., Çam, S., Yazıcı, H., Ayaz, A., Özbay, Y., Yıldırım, İ., Tatlı, C., Kaya, A., Çivitçi, A. ve Karacan-Özdemir, N. (2024). Rehberliğin başlıca türleri. G. Can (Ed.), Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s. 32-51). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Amatea, E. S., Thompson, I. A., Rankin-Clemons, L., Ettinger, M. L. (2010). Becoming partners: A school-based group intervention for families of young children who are disruptive. Journal of School Counseling, 8(36).
- Aydın Özhan, İ., Akçay, R. C. (2018). Sınıf rehber öğretmenlerinin okul örgütlenmesi içerisindeki görevleri ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. Kesit Akademi Dergisi(13), 357-378.
- Aydın, B.,Yukay, Yüksel, M., Tuzcuoğlu, S., Canel, N., Siyez, D. M., Çekinkaya, B., Tuzcuoğlu, N., Uz Baş, A. ve Kabasakal, Z. T. (2023). Eğitimde rehberlik hizmetlerinin yeri ve önemi. B. Aydın (Ed.), Rehberlik içinde (s. 116-149). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Babayiğit, Ö. (2018). Velilerin sınıf öğretmenlerine bakış açılarının incelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 42-58. <https://10.31592/aeusbed.407100>
- Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O. O. ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7(48), 45-62.

- Bakırcıoğlu, R. (2003), İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Pegem Akademi Yayınları.
- Balat, Ş., Kayalı, B., Gündüz, A. ve Göktaş, Y. (2019). Doktora tezlerinde alınan geçerlik ve güvenilirlik önlemleri [Bildiri sunumu]. The 28th international conference on educational sciences , Ankara.
- Balcı, S. (2014). Meslek Liselerinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentiler. Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 7(1), 15-22.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örneklem yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 231– 274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Aeüsbed), 5(2), 368-388.
- Başaran, M. (2008). İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bayar, A. ve Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetleri . Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 6(2), 331-344.
- Baymur, F. (1975), Rehberlik: Rehberlik Nedir?, Milli Eğitim Basımevi
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 143, 157-166.
- Bek, H. ve Şen, B. (2018). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleri ile ilgili tutumlarının incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 95-106.
- Bilal, F. (2005). Ergenlerde çevresel risk etmenleri ve psikopatoloji [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Büyükeskil, M. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin etkin öğrenme ile ilgili görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). Örneklem yöntemleri. Ş. Büyüköztürk, E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel (Ed.), Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde (s. 81-203). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüksayın, B. N. (2019). Liselerde görevli okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyükyılmaz, D. B. (2022). Okul öncesi dönemde yaratıcılık değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Can, E. ve Nikolayidis, U. (2021). Okul rehberlik hizmetleri: bir durum çalışması. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31(2), 647-665. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.885945>
- Can, G., Altıntaş, E., Dilekmen, M., Çam, S., Yazıcı, H., Ayaz, A., Özbay, Y., Yıldırım, İ., Tatlı, C., Kaya, A., Çivitci, A. ve Özdemir, N. K. (2024). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. G. Can (Ed.), Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s. 244-272). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clarence Clifford Dunsmoor, Leonard M. Miller, principles and methods of guidance for teachers, International Textbook Company, 1949
- Corbin, J., Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory (third edition). Los Angeles, USA: Sage.
- Crow, L. D., Crow A. (1951), An Introduction to Guidance Second Edition, American Book Company,
- Çakır, M. A., Kaya, A., Balcı, S., Sarı, E., Güven, M., Yurtal, F. D., Kaygusuz, C., Girgin, G., Kutlu, M., Terzi, Ş. ve Şahin, H. (2020). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. M. Güven (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s. 14-22). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çelik, H., Baykal, N. B. ve Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Enad, 8(1), 379-406.
- Çetin, E. (2015). Öğrenci görüşlerine göre lise son sınıf rehber öğretmenlerinin koçluk beceri düzeyleri (Kocaeli ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çetinkaya, B. (2019), Rehberlikte Temel Kavramlar. B, Aydın (Ed) Rehberlik içinde (s. 2-35). Pegem Akademi Yayınları.
- Çimen, B., Karadağ, E. (2020). Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şartları ve Gelecek Kaygıları Üzerine Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 518-541. <https://doi.org/10.17679/inuefd.476428>
- Çivicioğlu, M. (2016). Ortaöğretim rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Darakcı, A. C. (2010). İlköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin etkili rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin etkililik düzeyi (afyonkarahisar ili örnekleme) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Demir, M. (2010). Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Demirhan, M., Şahin, Y. ve Şahin, U. (2023). Öğretmenlerde empatik beceriler üzerine bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Deneri, Y. (2018), Rehberlik. E, İşmen Gazioğlu ve Ş, Mertol Ilgar. (Ed) Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Rehberlik içinde (s. 2-17). Pegem Akadem Yayınları.
- Deniz, M. E., Yılmaz, M. T., Yavuzer, Y., Gülaçtı, F., Akbağ, M., Erözkan, A., Ümmet, D., Durmuş, E., Hamarta, E., Gençdoğan, B. ve Bozgeyikli, H. (2022). Psikolojik danışma ve rehberlik: temel kavramları, ilkeleri ve tarihçe. M. E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s. 17-26). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, M. E., Yılmaz, M. T., Yavuzer, Y., Gülaçtı, F., Akbağ, M., Erözkan, A., Ümmet, D., Durmuş, E., Hamarta, E., Gençdoğan, B. ve Bozgeyikli, H. (2022). Psikolojik danışma ve rehberlik: temel kavramları, ilkeleri ve tarihçe. M. E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s. 40-56). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, M.E., Erözkan, A. (2017), Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Pegem Akademi Yayınları
- Didin, Y. (2015). Anadolu liselerinde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin yönetmelikteki görevlerini kabul durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (afyon ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Doğan, S. (1990). Türkiye’de Rehberlik Kavramı ve Uygulamalarının Gelişiminde Milli Eğitim Şuralarının Rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 1(1), 45-55. <https://doi.org/10.17066/pdrd.11558>
- Doğan, S. (1991). Başlangıcından Bugüne Türk Resmi Dokümanlarında Rehberlik Kavramı ve Anlayışı: Bir İnceleme. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 1(2), 29-44. <https://doi.org/10.17066/pdrd.76944>
- Doğan, S. (2000). The historical development of counselling in turkey. *International Journal For The Advancement Of Counselling*, (22), 57-67.
- Donat Bacioğlu, S. (2015). Alanda çalışan rehber öğretmenlerin mesleğe ilişkin görüşleri [Bildiri Sunumu]. VIII. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu, Eskişehir.
- Dost, M. T. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389 - 407.
- Döş, İ. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 190.
- Dunsmoor, C. C., Miller, L. M. (1949), Principles and methods of guidance for teachers, International Textbook Company
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik . *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.

- Erdoğan, E. ve Semerci, P. U. (2021). Toplumsal araştırma yöntemleri için bir rehber: gereklilikler, sınırlılıklar ve incelikler. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erişen, Y. (1997). Atölye ve meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmenlik formasyonu açısından hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Erkan, S. (2000). İlköğretimde rehberlik. Nobel Yayın.
- Ertekin, C., Berker, N., Tolun, A. ve Ülkü, D. (2002). Bilimsel araştırmada etik ve sorunları. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Eskin M (2000) Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışıyla ilişkileri. Klinik Psikiyatri Dergisi, 3, 228–234.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2009). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. Türk Psikiyatri Dergisi, 19(4), 382-389.
- Eysenbach, G., and Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. Bmj, 324(7337), 573-577.
- Faaz, M. (2019). Guidance and counseling: an important organ of school education. Journal Of Emerging Technologies And Innovative Research, 6(1), 2105-2109.
- Fadıloğluları, S. (2004). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinden beklentiler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Genç, M. N. (2023). Psikolojik sağlamlık ve iyi oluş: problemlili sosyal medya kullanımı ve ikincil travmatik stresin aracılık rolünün değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gür, K. (2010). Sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının yönetmelikteki rehberlik hizmetleri ile ilgili görevleri kabul durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gürsel, M., Sünbül, A. M., Tor, H., Sarpkaya, R., Yıldırım, A., Altınok, V., Sargın, N., Yavuz, M., Ünal, A., Yılmaz, E., Beyhan, Ö., Traş, Z., Sarpkaya, P. Y., Çıkılı, Y., Dilmaç, B. ve Özaslan, G. (2007). Eğitim gelişim ve değişim. Eğitim Yayınevi.
- Güvenç, M. (2001). Okullarda rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Halmatov, S. ve Gülbahçe, A. (2020). Dünya’da rehberliğin gelişimi. S. Halmatov ve A. Gülbahçe (Ed.), Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin gelişim süreci içinde (s. 8-10). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hatunoğlu, Y. ve Hatunoğlu, A. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 333-338.
- Herr, E.L. (2013), Trends in the History of Vocational Guidance. The Career Development Quarterly, 61: 277-282. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00056.x>

- Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (2006). Türkiye’de eğitim bilimleri: bir bilanço denemesi. Nobel Yayıncılık.
- İşgör, İ. Y., Ateş, B., Özpolat, A. R., Peker, A., Kaya, F., Sezer, F., Aktan, S., Öztürk, Ş. B., Cengiz, S., Osmanoglu, D. E. ve Erdener, M. A. (2021). Rehberliğin akademik bir alan olarak gelişim süreci: tarihsel bir değerlendirme. F. Sezer (Ed.), Rehberlik ve psikolojik danışma içinde (s. 23-48). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kalender, B., Kul, A. (2022). Okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin görüşleri. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2), 1-21
- Kara, E. (2023). Karma araştırma yönteminin teorik olarak ve örnek araştırmalarla incelenmesi. Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 7(13), 73-90..
- Karadağ, A. (2002). Meslek olarak hemşirelik. Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 5(2).
- Karaköse, R. (2008), Anne-Baba ve Öğretmenler İçin Ergen Psikolojisi ve İletişim, Yakamoz Yayıncılık.
- Karataş, Z., Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin psikolojik danışman görüşlerinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 427-460.
- Kardeş, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya, A. (2004). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, A., Yurtal, F. D., Kaygusuz, C., Sarı, E., Girgin, G., Şahin, H., Çakır, M. A., Güven, M., Kutlu, M., Balcı, S. ve Terzi, Ş. (2020). Psikolojik danışma ve rehberlik. Anı Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (1987). Eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının gelişimi ve belli başlı sorunları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 264-272.
- Kılıç, F. (2010). İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kılıç Özmen, Z. ve Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır? . Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9(53), 482-521.
- Kılıçoğlu, E. A. (2013). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin etkili rehberlik uygulamalarının gerçekleştirilmesinde eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kırmızıgül, K. (2018). Sınavların ergenlik dönemindeki öğrencilerin üzerinde yarattığı kaygı ve başarısızlık durumunu çeşitli değişkenler açısından

- incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Kızıl, D. (2007). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kızmaz, Z. (2006): Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 47-70.
- Kiye, S. (2023). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: tarihi gelişimi, modelleri ve programı. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(1), 601-629.
- Korkmaz, Z. (2011). Okul psikolojik danışmanları ile sınıf rehber öğretmenlerinin karşılıklı algılarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi .
- Korkut Owen, F. (2015). Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkut, F. (2002). Rehberlikte önleme hizmetleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 441-452.
- Kottler, J. A., Shepard D. S. (2007), Introduction to Counseling: Voices from the Field, Cengage Learning
- Kurt, E. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kuşçuoğlu, A., Selçuk, A. Ş., Gürel, Ç., Fidan, Ç., Çavdar Yağan, D., Akbayrak, K., Bilgin, M., Ökten, M., Kabataş, M., Otrar, M., Güngördü, N., Gür, R., Şen, R., Aslantaş, S. ve Çetin Özkara, T. (2024, Mayıs). Armağan: cumhuriyetin 100. yılında özel eğitim ve rehberlik hizmetinin öncüleri. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Kuzgun, Y. (1992), Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ÖSYM Yayınları: Ankara.
- Kuzgun, Y. (2009). Meslek gelişimi ve danışmanlığı. Nobel Yayın.
- Kuzgun, Y., Erkan, S., Kılıçcı, Y., Selçuk, Z., Acar, N. V., Bacanlı, H., Öner, U., Bacanlı, F., Akkök, F. ve Pişkin, M. (2021). İlköğretimde rehberlik. Nobel Yayın.
- Küçük, M. (2003). Bilimsel araştırma ve etik. Kurgu Dergisi, (20), 255-266.
- Mariani, M., Berger, C., Koerner, K., Sandlin, C. (2016). Operation Occupation: A college and career readiness intervention for elementary students. Professional School Counseling, 20 (1), 65-76. doi: 10.5330/1096-2409-20.1.65
- Mazlum, M. M. ve Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. Route Educational And Social Science Journal, 4(4), 1-21.
- McLean, K. C. (2005). Late Adolescent Identity Development: Narrative Meaning Making and Memory Telling. Developmental Psychology, 41(4), 683-691. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.683>
- MEB, (2024, Mayıs). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Meb Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

Merriam, S. B. (2002). Qualitative research. Jossey-Bass.

Midgett, A., Dumas, D., Johnson, A. (2018). Establishing school counselors as leaders in bullying curriculum delivery: Evaluation of a brief, schoolwide bystander intervention. Professional School Counseling, 21 (1), 1-9. doi: 10.1177/2156759X18778781

Miles, M. B., Huberman A. M. (1994), Nitel Veri Analizi, Pegem Akademi Yayıncılık

Milli Eğitim Bakanlığı (1970), VIII. Milli Eğitim Şura Raporu, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf adresinden 01 Mayıs 2024 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (1974), IX. Milli Eğitim Şura Raporu, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf adresinden 01 Mayıs 2024 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (1981), X. Milli Eğitim Şura Raporu, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf adresinden 01 Mayıs 2024 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (1982), XI. Milli Eğitim Şura Raporu, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf adresinden 01 Mayıs 2024 tarihinde erişilmiştir.

Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 11(20), 11-25.

Nazlı, S. (2019). Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı. Anı Yayıncılık.

Oğuz, A., Şahin, Ç., Ocak, G., Boyraz, S., Ocak, İ., Eğmir, E., Olur, B., Hocaoglu, N., Baysal, E. A., Karakuş, G., Kocaman, B., Kalender, D. K. ve Tepe, M. E. (2019). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.

Oksal, A., Güner, F. (2018). Fransa ve Türkiye'deki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin incelenmesi (karşılaştırmalı durum çalışması). Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14(3), 231-249.

Özbay, Y. (2014). Kişisel Rehberlik. G. Can (Ed.), Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Pegem Akademi

Özcan, A. O., Dursun, P., Özcan, K., Kocabaş, E. Ö., Gerrard, B. A., Yıldırım, G., Akfırat, O. N., Budak, A. M. Ü., Dürüst, Ç., Aran, T. N., Kocayörük, E., Uşaklı, H., Dicle, A. N., Duran, V., Özcan, A. F., Tagay, Ö., Barut, Y., Çetinkaya, B. ve Yılmaz, M. T. (2016). Yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık. H. Uşaklı (Ed.), Hayat boyu kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma içinde (s. 359-381). Pegem Akademi Yayıncılık.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.

- Özdemir, M. B. (2017). Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmenlerin 'Psikolojik Danışma' Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların İçerik Analiz Yoluyla İncelenmesi. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum, 6(16), 197-216.
- Özel, Y., Türkleş, S. ve Erdoğan, S. (2020). Üniversite öğrencilerinde ruhsal durumun incelenmesi. Journal Of Academic Research İn Nursing, 6(2), 220 - 228.
- Özgüven, E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 4– 15.
- Özgüven, E. (1990). Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 1(1), 4-15. <https://doi.org/10.17066/pdrd.29700>
- Özmen, Z. K. ve Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır? . Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9(53), 482-521.
- Özoğlu, S. Ç. (1977), Eğitimde Rehberlik, Ankara Üniversitesi Yayınları
- Öztürk, A. (1999). Lise öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini algılama düzeyleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Öztürk, T. (2014). Psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki pdr servislerine ilişkin etkililik algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Pandley, S. K.(2016), Guidance and Counsuling in Education [Ders Notu]. <https://tripurauniv.ac.in/Content/pdf/StudyMaterialsDetail> adresinden 18 Şubat 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Peker, A. ve Kaygusuz, C. (2009). Genel ve meslek liselerindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin incelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (17), 96-110.
- Plotnik, R. (2007), Psikoloji'ye Giriş, Kaknüs Yayınları.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi . Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, (2), 187-209.
- Poyraz, C. (2007). Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Resmi Gazete (1973) Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun No: 1739, Sayı: 14574, Tarih: 14/06/1973
- Saldana, J. (2019). Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı. Pegem Akademi.
- Sırakaya, D. (2022). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanının geleceği: delphi analizi çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 2008 Seçkin Yayınları
- Seven, M. A., Engin, A. O. (2012). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2), 189-212.
- Steinberg, L. (1999), Adolescence, McGraw Hill College

- Şahin, E. (2006). Ortaöğretim rehberlik çalışmalarının üniversitedeki alan seçimine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Tamar, D. M. ve Özbaran, B. (2004). Çocuk ve ergenlerde depresyon. Klinik Psikiyatri Dergisi, 2, 84-92.
- Tan, Ç. ve Tan, S. (2015, Mayıs). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Bildiri sunumu]. 10. ulusal eğitim yönetimi kongresi, Gaziantep.
- Tan, H. (1992), Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Milli Eğitim Basımevi
- Tan, H. (2000), Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Milli Eğitim Basımevi
- Tatlılıoğlu, K. ve Uysal, M. (2013, Kasım). Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışı doğrultusunda değerlendirilmesi [Bildiri sunumu]. Eğitimde yeni yönelimler ve değişimler uluslararası sempozyumu, Konya.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2005). Genel Açıklamalı Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Teker, A. (2007). İlköğretim 1. kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili görüşleri ve uygulamaları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Tezbasaran, A. (2008). Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Torunoğlu, H. (2015). Meslek liseleri okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Tucker, A. A. (1950). An analysis of the role of the biology teacher in classroom guidance activities [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. The University Of Southern California.
- Tuzcuoğlu, N. (1994). Ülkemizde ve dünyada rehberlik. Öneri, 1(1), 149-153.
- 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.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği <https://pdr.org.tr/hakkimizda/> adresinden 2 Mayıs 2024 tarihinde indirilmiştir
- Türksoy, E. (2019). Artırılmış gerçeklik ve çevrim içi materyallerle bütünleştirilen öğretim yöntemlerinin, fen dersindeki başarı ve kalıcılığa etkisi: karma desen [Yayımlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Uludağ Tüfekçi, M. (2011). Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehberlik etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından kullanılma durumları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ülkü, S. (1978). Okullarda Rehberlik. EĞİTİM VE BİLİM, 3(15). <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5635/1776> adresinden 3 Mayıs 2024 tarihinde erişildi.

- Ünal, Ş. ve Metin, O. (2022). İçerik analizi tekniği: iletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2), 273-294.
- Voltan Acar, N. (2009). Yeniden terapötik iletişim. Nobel Yayıncılık.
- Yaşın, C. (2003). Siyasal Araştırmalarda Örneklem Sorunu. İletişim Dergisi, 18, 147- 172
- Yavuzer, H. (2005), Gençleri Anlamak, Remzi Kitabevi
- Yavuzer, Y., Topkaya, N., Nazlı, S., Apaydın, S., Türk, F., Ceyhan, A., Boyacı, M., Tagay, Ö. M., Kocaayan, F., Işık, Ş., Kaynak, Ü., Kararımak, Ö., Gökmenoğlu, E., Atalay, N. Ü., Yıldız, E. Ç. ve , (2020). Öğrenim kademelerine göre pdr hizmetleri. Ş. Işık (Ed.), Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik içinde (s. 107-144). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yazgünoğlu, S. S. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Risk grubundaki öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin yaptığı uyarlamalar ve okul rehberlik servisi ile iş birliğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(2), 410-425.
- Yemez, H. (2023). İlkokullardaki psikolojik danışma ve rehberlik servisinin etkililiğine ilişkin bir inceleme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. Milli Eğitim Dergisi, (144).
- Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Nobel Yayın.
- 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). 193-213
- Yeşilyaprak, B. (2015). Gelişimsel rehberlik : ilk ve ortaöğretimde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2020). Eğitimde rehberlik hizmetleri. Nobel Yayın.
- Yıldırım, K. (2022). Ortaokul öğrencileri üzerinde depremin travmatik etkileri: nitel bir çalışma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi, (1), 13-28.
- Yılmaz, H. ve Üre, Ö. (2002). Rehberlik. Çizgi Kitabevi.
- Yumrutaş, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yüksel Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) hizmetlerinin değerlendirilmesi . Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2), 1-26.

Yüksel Şahin, F. (2009). İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) hizmetleri. E-Journal Of New World Sciences Academy , 4(2), 372-394.



EKLER

Ek 1. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeği

Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi						
Madde No	<i>Branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği davranışları, sınıf rehberlik etkinliklerinin verimliliğini etkilemektedir. Öğretmenlerinizin etkili öğrenci rehberliğine yönelik davranışlarına ilişkin sizin görüşlerinizi öğrenmek, önem arz etmektedir. Bu sebeple tüm soruları içtenlikle ve boş bırakmadan doldurmanızı rica ederiz.</i> <i>Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatlice okuyarak, sınıf rehber öğretmeninizin davranışı hangi ölçüde gösterdiğinizi işaretleyiniz.</i>					
	Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek Sınıfınız: ☐ Hazırlık ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12					
	Maddeler					
	Sınıf rehberlik öğretmenimiz bize;	Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
1	Okulun yakın çevresini, bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanıttı.					
2	Eğitim öğretim sürecine ilişkin yönetmeliklerin kendimi ilgilendiren kısımları hakkında bilgi verdi.					
3	Okulunun ve sınıfının bir üyesi olduğunu fark etmem için destek oldu.					
4	Okulun eğitsel ve sosyal imkânları hakkında bilgi verdi.					
5	Okul ve çevresinde risk oluşturabilecek durum ve ortamlara karşı kendimi koruma yollarını açıkladı.					
6	Bir üst öğretim kurumları ve geçiş sınavlarına ilişkin ön bilgiler verdi.					
7	Bir üst öğretim kurumuna ve iş yaşamına geçiş sürecine yönelik duygu ve düşüncelerimi ifade etmeme destek oldu.					

8	Akademik gelişimim için kendime yönelik hedefler oluşturmama destek oldu.					
9	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıkladı.					
10	Akademik konulardaki güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerimi fark etmem için etkinlikler yaptı.					
11	Öğrenme sürecimde deneyimlediğim başarısızlıkların üstesinden gelmem için farklı çözüm yolları bulmama destek oldu.					
12	Zamanımı, ihtiyaç ve sorumluluklarım çerçevesinde planlamam için yardımcı oldu.					
13	Sınav kaygısıyla baş etme becerilerimi geliştirmem için çalışmalar yaptı.					
14	Okul içinde ve dışında eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın bireysel gelişimime faydalarını açıkladı.					
15	Eğitsel çabamın akademik hedeflerime ulaşmamdaki etkisini kavramama yardımcı oldu.					
16	Başarmak için çalışmamın gerekliliğine inanmam için rehberlik etti.					
17	Akademik sorumluluklarımı ertelemenin sonuçlarını anlamama yardımcı oldu.					
18	Yaşam boyu öğrenmenin önemini anlamama destek oldu.					
19	Eğitim öğretim hayatının bana kattıklarını değerlendirmeme destek oldu.					
20	Planladığı etkinliklerle, ilgi ve hobilerimi ayırt etmeme yardımcı oldu.					
21	Yaşam değerlerim ile mesleki değerlerim arasındaki ilişkiyi fark etmeme destek oldu.					
22	Mesleklerin zaman içindeki değişimini fark etmeme destek oldu.					
23	İlgi, yetenek ve mesleki değerlerimi ilişkilendirmem konusunda rehberlik etti.					
24	Ortaöğretim sonrası kariyer tercihlerim ile ilgili yardım alabileceğim kişi ve kaynaklara yönlendirdi.					
25	Kısa ve uzun vadeli kariyer hedefleri belirlemem için yol gösterdi.					
26	Akademik hedeflerimle seçmek istediğim kariyerin gerektirdiği akademik koşullar arasında bağ kurmam için yardım etti.					
27	Aldığım derslerin mesleklerle ilişkisini açıklamamı sağladı.					
28	Seçmeyi düşündüğüm mesleklerle ilgili kariyer planlaması yapmama destek oldu.					
29	Kariyer karar verme süreçlerinde kendi görüşlerim ile aile ve yakın çevremın görüşlerini karşılaştırmama yardımcı oldu.					

30	Ders/alan/dal seçerken kendi kararlarımı vermem konusunda teşvik etti.					
31	Kariyer planlama sürecimde kişisel özelliklerimi kullanmam için yönlendirdi.					
32	İş görüşme becerilerimi geliştirmemi destekledi.					
33	Bilgi kaynaklarının geçerliği ve güvenilirliğini sorgulamama destek oldu.					
34	Sağlıklı yaşam alışkanlıklarım ile bedensel ve psikolojik sağlığım arasında bağ kurmama yardımcı oldu.					
35	Bilişim teknolojileri kullanımı konusunda kendimi değerlendirmeme yardımcı oldu.					
36	Toplumsal rollerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeğimde karşılaşılabileceğim sonuçları değerlendirmeme destek oldu.					
37	Sahip olduğum karakter güçlerini, zorluklar karşısında kullanmamı destekledi.					
38	Gelişim dönemimdeki duygusal dalgalanmaları yönetebilmem için destek oldu.					
39	Başarılı olduğum durumlarda kendimi takdir etmeme destek oldu.					
40	Kimlik gelişimimi etkileyecek sosyal faktörleri birbiriyle ilişkilendirmeme destek oldu.					
41	Değişim ve belirsizlikle baş etmeme destek oldu.					
42	Zorbalıkla baş etme becerileri kazanmama yönelik etkinlikler planladı.					
43	Sanal arkadaşlığı, arkadaşlık ilişkileri kapsamında sorgulamamı destekledi.					
44	Çevremden bana iletilen iletişimsel tepkileri (sözel ve sözel olmayan tepkileri) yorumlayarak iletişim becerilerimi geliştirmeme destek oldu.					
45	Çatışma çözme becerileri kazanmama yardımcı oldu.					
46	Yerel ve küresel sorunların farkına varmama destek oldu.					
47	Doğal yaşamı korumak için duyarlı davranmama destek oldu.					
48	Ebeveynlerimle ilişkilerimi geliştirmeme yardımcı oldu.					
49	Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığım sorunları yapıcı yollarla çözebilmem için rehberlik etti.					
50	Kültürel farklılıklara duyarlı davranışlar geliştirmem için rehberlik etti.					
51	Adil olmamı sağlamak için “hak savunuculuğu” yapmamı teşvik etti.					
52	Kişilerarası ilişkilerde duygularımı ifade etmenin önemini fark etmeme destek oldu.					

53	Duygularımı yönetme becerisi geliştirmeme destek oldu.					
54	Stres yaratan kaynakları fark etmeme yardımcı oldu.					
55	Yaşamda karşılaşılan zorlukların çaba ve zaman ile üstesinden gelinebileceğini fark etmemi destekledi.					
56	Geleceğimi düşünerek başarılı yaşam hedefleri oluşturmama yardımcı oldu.					
57	Kararlarımda aile ve akranlarımın başta olmak üzere sosyal çevrenin etkilerini değerlendirmeme destek oldu.					



Ek 2. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeği

Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi						
Madde No	<i>Branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği davranışları, sınıf rehberlik etkinliklerinin verimliliğini etkilemektedir. Sizlerin etkili öğrenci rehberliğine yönelik davranışlarınıza ilişkin görüşlerinizi öğrenmek, branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliği eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için önem arz etmektedir.</i> <i>Bu sebeple tüm soruları içtenlikle ve boş bırakmadan doldurmanızı rica ederiz.</i> <i>Aşağıda yer alan ifadeleri dikkatlice okuyarak, davranışı hangi ölçüde gösterdiğinizi işaretleyiniz.</i> Yaşınız: Öğretmenlikteki Kıdeminiz: Mezun Olduğunuz Fakülte: Eğitim Düzeyiniz: ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora Cinsiyetiniz: ☐ Kız ☐ Erkek Çalıştığınız Okul Türü: ☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul Branşınız: ☐ Sosyal Bilimler (Coğrafya-Tarih) ☐ Fen Bilimleri (Fizik-Kimya-Biyoloji) ☐ Türkçe-Edebiyat ☐ Matematik ☐ Yabancı Dil ☐ Meslek	Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
	Maddeler					
1	Okulun yakın çevresini, bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanıtırım.					
2	Eğitim öğretim sürecine ilişkin yönetmeliklerin kendisini ilgilendiren kısımları hakkında bilgi aktarırım.					
3	Okulunun ve sınıfının bir üyesi olduğunu fark etmesi için destek olurum.					
4	Okulun eğitsel ve sosyal imkânları hakkında bilgi aktarırım.					
5	Okul ve çevresinde risk oluşturabilecek durum ve ortamlara karşı kendisini korumanın yollarını öğretirim.					
6	Bir üst öğretim kurumları ve geçiş sınavlarına ilişkin ön bilgiler veririm.					
7	Bir üst öğretim kurumuna ve iş yaşamına geçiş sürecine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân sağlarım					

8	Akademik gelişimi için kendine yönelik hedefler oluşturmaya destek olurum.					
9	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklarım.					
10	Akademik konulardaki güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini fark etmesine yönelik etkinlikler yaparım.					
11	Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmesi için farklı çözüm yolları bulmasına destek olurum.					
12	Zamanını, ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlaması için yardımcı olurum.					
13	Sınav kaygısıyla baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparım.					
14	Okul içinde ve dışında eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın bireysel gelişimine katkılarını anlamasını sağlarım.					
15	Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini kavramasını sağlarım.					
16	Başarmak için çalışmanın gerekliliğine inanması için yol gösteririm.					
17	Akademik sorumluluklarını ertelemenin sonuçlarını anlamasını sağlarım.					
18	Yaşam boyu öğrenmenin önemini anlamasını sağlarım.					
19	Eğitim öğretim hayatının kendisine kattıklarını değerlendirmesine destek olurum.					
20	İlgi ve hobilerini ayırt etmesini sağlayacak etkinlikler planlarım.					
21	Yaşam değerleri ile mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi fark etmesine destek olurum					
22	Mesleklerin zaman içindeki değişimini fark etmesi için yönlendiririm.					
23	İlgi, yetenek ve mesleki değerlerini ilişkilendirmesi konusunda destek olurum.					
24	Ortaöğretim sonrası kariyer tercihleri ile ilgili yardım alabileceği kişi ve kaynaklara yönlendiririm.					
25	Kısa ve uzun vadeli kariyer hedefleri belirlemesi için yol gösteririm.					
26	Akademik hedefleriyle seçmek istediği kariyerlerin gerektirdiği akademik koşullar arasında bağ kurması için yardım ederim.					
27	Aldığı derslerin mesleklerle ilişkisini açıklamasını sağlarım.					
28	Seçmeyi düşündüğü mesleklerle ilgili kariyer planlaması yapmasına destek olurum.					
29	Kariyer karar verme süreçlerinde kendi görüşleri ile aile ve yakın çevresinin görüşlerini karşılaştırmasını sağlarım.					

30	Ders/alan/dal seçerken kendi kararlarını vermesi konusunda teşvik ederim					
31	Kariyer planlama sürecinde kişisel özelliklerini kullanması için yönlendiririm.					
32	İş görüşme becerilerini geliştirmesini desteklerim.					
33	Bilgi kaynaklarının geçerliği ve güvenilirliğini sorgulamasını sağlarım.					
34	Sağlıklı yaşam alışkanlıkları ile bedensel ve psikolojik sağlığı arasında bağ kurmasını sağlarım.					
35	Bilişim teknolojileri kullanımı konusunda kendini değerlendirmesine yardımcı olurum.					
36	Toplumsal rollerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmediğinde karşılaşılabileceği sonuçları değerlendirmesini sağlarım.					
37	Sahip olduğu karakter güçlerini zorluklar karşısında kullanmasını desteklerim.					
38	Gelişim dönemindeki duygusal dalgalanmalarını yönetebilmesini sağlarım					
39	Başarılı olduğu durumlarda kendini takdir etmesini desteklerim.					
40	Kimlik gelişimi ile sosyal bağlamları ilişkilendirmesini sağlarım.					
41	Değişim ve belirsizlikle baş etmesine yardımcı olurum.					
42	Zorbalıkla baş etme becerisini kazandırırım.					
43	Sanal arkadaşlığı, arkadaşlık ilişkileri kapsamında sorgulaması için yönlendiririm.					
44	Sosyal ipuçlarını (sözel ve sözel olmayan tepkileri) yorumlayarak uygun tepkiler vermeyi öğretirim.					
45	Çatışma çözme becerilerini kazandırırım.					
46	Yerel ve küresel sorunların farkında olmasını sağlarım.					
47	Doğal yaşamı korumak için duyarlı davranmasını sağlarım.					
48	Ergen-ebeveyn ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olurum.					
49	Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözmesi için rehberlik ederim					
50	Kültürel farklılıklara duyarlı davranışlar geliştirmesine yardımcı olurum					
51	Adil olmayı güçlendirmek için “hak savunuculuğu” yapmasını teşvik ederim.					
52	Kişilerarası ilişkilerde duyguları ifade etmenin önemini fark etmesini sağlarım.					
53	Duygularını yönetme becerisi geliştirmesini desteklerim					

54	Stres yaratan kaynakları fark etmesine yardımcı olurum.					
55	Yaşamda karşılaşılan zorlukların çaba ve zaman ile üstesinden gelinebileceğini fark etmesini sağlarım.					
56	Geleceğini düşünerek başarılı yaşam hedefleri oluşturmaya destek olurum.					
57	Kararlarında aile ve akranlarının başta olmak üzere sosyal çevrenin etkilerini değerlendirmesini sağlarım.					



Ek 3. MEB 2020-2021 Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları

Sınıf	KAZANIMLAR	Gelişim Alanı	Yeterlilik
9	Okulun yakın çevresini, bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanır.	Akademik	Okula ve Okulun Çevresine Uyum
	Eğitim öğretim sürecine ilişkin yönetmeliklerin kendisini ilgilendiren kısımları hakkında bilgi sahibi olur.	Akademik	Okula ve Okulun Çevresine Uyum
	İlgi ve hobilerini ayırt eder.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
	Okulunun ve sınıfının bir üyesi olduğunu fark eder.	Akademik	Okula ve Okulun Çevresine Uyum
	Okul hazırlığına ilişkin sorumluluklarını üstlenir.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
	Okulun eğitsel imkânları hakkında bilgi edinir.	Akademik	Okula ve Okulun Çevresine Uyum
	Yaşam değerlerinin farkına varır.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Kendi mesleki değerlerinin farkına varır.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
	Akademik gelişimi için amaçlar oluşturur.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
	Okula devam etme ile akademik gelişimi arasındaki ilişkiyi değerlendirir.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
	Kişilerarası ilişkilerde duyguları ifade etmenin önemini fark eder.	Sosyal Duygusal	Duyguları Anlama ve Yönetme
	Yaşam değerleri ile mesleki değerlerini ayırt eder.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
	Okul ve çevresinde risk oluşturabilecek durum ve ortamlara karşı kendisini korur.	Akademik	Okula ve Okulun Çevresine Uyum
	Kısa ve uzun vadeli kariyer amaçlarını tekrar inceler.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Fiziksel, duygusal, sosyal ve kültürel açıdan bireysel farklılıkları kabul eder.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Mesleklerin zaman içindeki değişimini ve gelişimini takip eder.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
	Zorbalık ve türlerini bilir.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Başlangıç sosyal becerileri kullanır.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	İyilik hâlini destekleyen davranışlar açısından kendini gözden geçirir.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliği Sağlama
	Kendi özellikleriyle kariyer kararlarını ilişkilendirir.	Kariyer	Kariyer Planlama
	Siber zorbalığın yaşamındaki etkilerini fark eder.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliğini Sağlama

	Zorbalıkla baş etme yollarını kullanır.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Sanal arkadaşlığı arkadaşlık ilişkileri kapsamında sorgular.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Sahip olduğu karakter güçlerini fark eder.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Alan/bölüm/dal/ders seçiminde ilgi, yetenek ve mesleki değerleri dikkate alır.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Kişisel güvenliği için “Hayır!” demeyi alışkanlık hâline getirir.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliğini Sağlama
	Toplumsal rollerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmede karşılaşılabileceği sonuçları değerlendirir.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Sahip olduğu karakter güçlerini zorluklar karşısında kullanmayı bilir.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Kariyer hazırlığı sürecinde belirlediği amaçlar doğrultusunda alan/dal/ders seçiminde karar verme becerisini kullanır.	Kariyer	Kariyer Planlama
	Kimden, nereden, ne zaman ve nasıl yardım isteyebileceğini bilir.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliğini Sağlama
	Akademik amaçlarını gerçekleştirme konusunda kendini değerlendirir.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
	Sınıf rehberlik programı etkinliklerine/yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtır.	Tüm Alanlar	
10	Okul içinde ve dışında eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın gelişimine katkılarını değerlendirir.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
	Okul içinde veya dışında etkinliklere katılırken ilgi ve yeteneklerini dikkate alır.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
	Alan/bölüm/dal/ders seçiminde ilgi, yetenek ve mesleki değerleri dikkate alır.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Yaşamındaki karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.	Sosyal Duygusal	Karar Verme
	Karar verme basamaklarını kullanır.	Sosyal Duygusal	Karar Verme
	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini açıklar.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
	Hatırlamayı zorlaştıran ve unutmaya neden olan faktörleri açıklar.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
	Öğrenme ve verimli çalışma stratejilerini kullanma açısından kendisini değerlendirir.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
	Kısa ve uzun vadeli kariyer amaçlarını belirler.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Akademik amaçlarıyla seçmek istediği kariyerlerin gerektirdiği akademik koşullar arasında bağ kurar.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Beden imgesini etkileyen faktörler açısından kendini değerlendirir.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Gelişim dönemi ile duygusal dalgalanmaları	Sosyal	Benlik

	arasında bağ kurar.	Duygusal	Farkındalığı
	Kariyer beklentileri ile kariyer amaçlarını karşılaştırır.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Kariyer karar verme süreçlerinde kendi görüşleri ile aile ve yakın çevresinin görüşlerini karşılaştırır.	Kariyer	Kariyer Planlama
	Derslerin mesleklerle ilişkisini açıklar.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Ders/alan/dal seçerken karar verme becerisini kullanır.	Kariyer	Kariyer Planlama
	Kariyer hazırlığı sürecinde belirlediği amaçlar doğrultusunda alan/dal/ders seçimi yapar.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Eğitsel çabanın akademik hedeflere ulaşmadaki etkisini değerlendirir.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
	Sosyal ipuçlarını yorumlayarak uygun tepkiler verir.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Sahip olduğu karakter güçlerini geliştirmek için çaba gösterir.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Yaşamda karşılaşılan zorlukların çaba ve zaman ile üstesinden gelinebileceğini fark eder.	Sosyal Duygusal	Karar Verme
	Çatışma çözme becerilerini kullanır.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	İyilik hâline ilişkin edindiği bilgileri yaşamında uygulamayı alışkanlık hâline getirir.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliğini Sağlama
	Bilişim teknolojileri kullanımında kendini yönetir.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliğini Sağlama
	Yerel ve küresel sorunları fark eder.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Öğrenme ortamlarındaki duygularını düzenler.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
	Gerektiğinde arkadaşlığını sonlandırır.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Takım çalışmalarının kişisel gelişimine olan etkilerini fark eder.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Kişisel hakların korunması ve kişisel güvenliğin sağlanması için yönergeleri izlemeyi alışkanlık hâline getirir.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliğini Sağlama
	Doğal yaşamı korumak için duyarlı davranır.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Sınıf rehberlik programı etkinliklerine/yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtır.	Tüm Alanlar	
11	Başarılı olduğu durumlarda kendini takdir eder.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Akademik konulardaki güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini fark eder.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
	Başarmak için çalışmanın gerekliliğine inanır.	Akademik	Akademik Anlayış ve

			Sorumluluk
Kişilik özelliklerine ilişkin farkındalık geliştirir.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı	
Ergen-ebeveyn ilişkilerini değerlendirir.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler	
Akademik başarının önündeki engelleri fark eder.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı	
Akademik sorumluluklarını ertelemenin sonuçlarını fark eder.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk	
Yaşam değerleri ve davranışları arasında bağ kurar.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı	
İlgi, yetenek ve mesleki değerlerini ilişkilendirir.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı	
Eğitsel etkinliklerdeki başarısızlıkların öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu kabul eder.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı	
Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı	
Geleceğini hayal ederek başarılı yaşam amaçları oluşturur.	Sosyal Duygusal	Karar Verme	
Yaşam amaçlarına ulaşmak için bir eylem planı hazırlar.	Sosyal Duygusal	Karar Verme	
Liderlik özellikleri açısından kendini değerlendirir.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler	
Yerel ve küresel sorunları tartışır.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler	
Grup çalışmalarına aktif olarak katılır.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler	
Okulda topluma katkı sağlayacak projeler üretir.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler	
İyi oluşu ile duyguları arasında bağ kurar.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı	
Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözer.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler	
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliğini Sağlama	
Sağlıklı yaşam alışkanlıkları ile bedensel ve psikolojik sağlığı arasında bağ kurar.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliğini Sağlama	
Beden imgesi ile fiziksel ve psikolojik sağlığını ilişkilendirir.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı	
Sınavlara hazırlanmayı etkileyen faktörleri açıklar.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı	
Akran grubunun yaşamındaki yerini açıklar.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler	
Kararlarında aile ve akranlarının etkilerini değerlendirir.	Sosyal Duygusal	Karar Verme	
Kişisel seçimleri ile toplumsal rollerin gerektirdiği	Sosyal	Benlik	

	sorumluluklar arasında denge kurar.	Duygusal	Farkındalığı
	Mesleki bilgi kaynaklarını kullanır.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
	Seçmeyi düşündüğü mesleklerle ilgili kariyer planlaması yapar.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Meslek seçiminde karar verme becerisini kullanır.	Kariyer	Kariyer Planlama
	Akademik amaçlarıyla kariyer seçenekleri arasındaki ilişkiyi açıklar.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
	Kimlik gelişimi ile sosyal bağlamları ilişkilendirir.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Ortaöğretim sonrası kariyer tercihleri ile ilgili yardım alabileceği kaynaklara başvurur.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
	Kişisel değerleri ile yaşam amaçları arasında bağ kurar.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Sınıf rehberlik programı etkinliklerine/yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtır.	Tüm Alanlar	
	Sahip olduğu karakter güçlerini zorluklar karşısında kullanır.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
12	Okula hazırlıklı gelme ile akademik gelişimi arasında bağ kurar.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
	Zamanını, ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlar.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
	Bilişim teknolojileri kullanımı konusunda kendini değerlendirir.	Sosyal Duygusal	Kişisel Güvenliğini Sağlama
	Kendi bedenine ilişkin olumlu tutum geliştirir.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
	Üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarına hazırlanmak ve başarılı olmak için stratejiler geliştirir.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
	Akademik çalışmalarını zamanında bitirmede kararlı olur.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
	Kariyer planlama sürecinde kişisel özelliklerini kullanır.	Kariyer	Kariyer Planlama
	Ortaöğretim sonrası kariyer tercihleri ile ilgili yardım alabileceği kaynaklara başvurur.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
	Kültürel farklılıklara duyarlı bakış açısı geliştirir.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Kültürel farklılıklara duyarlı davranışlar sergiler.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Adil olmayı güçlendirmek için “hak savunuculuğu” yapar.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
	Yaşam amaçlarıyla ilgili eylem planını gözden geçirir.	Sosyal Duygusal	Karar Verme
	Yaşadığı yoğun duyguları yönetir.	Sosyal Duygusal	Duyguları Anlama ve Yönetme

Öz geçmiş yazar.	Kariyer	Kariyer Planlama
Stres yaratan kaynakları fark eder.	Sosyal Duygusal	Duyguları Anlama ve Yönetme
İş görüşme becerilerini açıklar.	Kariyer	Kariyer Planlama
İş görüşme becerilerini kullanır.	Kariyer	Kariyer Planlama
Toplum için gönüllü çalışmada duyarlı davranır.	Sosyal Duygusal	Kişiler Arası Beceriler
Karakter güçleri ile iyi oluş arasında bağ kurar.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
İyi oluşunu destekleyen duyguları yaşamında sıklıkla deneyimler.	Sosyal Duygusal	Duyguları Anlama ve Yönetme
Mesleki bilgi kaynaklarını kullanır.	Kariyer	Kariyer Farkındalığı
Seçmeyi düşündüğü mesleklerle ilgili kariyer planlaması yapar.	Kariyer	Kariyer Hazırlığı
Meslek seçiminde karar verme becerisini kullanır.	Kariyer	Kariyer Planlama
Üst öğretim kurumuna ya da iş yaşamına ilişkin kariyer kararını verir.	Kariyer	Kariyer Planlama
Değişim ve belirsizlikle baş eder.	Sosyal Duygusal	Benlik Farkındalığı
Sınavlara ilişkin yoğun duygularını yönetir.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
Öğrenmenin hayat boyu devam ettiğine inanır.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
Üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarıyla ilgili bilgi edinir.	Akademik	Eğitsel Planlama ve Başarı
Bir üst öğretim kurumuna ilişkin ön bilgiler edinir.	Akademik	Okula ve Okulun Çevresine Uyum
Bir üst öğretim kurumuna ve iş yaşamına geçiş sürecine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade eder.	Akademik	Okula ve Okulun Çevresine Uyum
Eğitim öğretim hayatının kendisine kattıklarını değerlendirir.	Akademik	Akademik Anlayış ve Sorumluluk
Sınıf rehberlik programı etkinliklerine/yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtır.	Tüm Alanlar	

Ek 4. Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu Onayı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 05.12.2023

Toplantı No: 2023.12

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Yavuz Erişen danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ZEYNEP SERAY ÖZGEN tarafından yapılacak olan “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ve Bazı Değişkenlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etİğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. ~~Murat~~ DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

Prof. Dr. ~~Gülhayat~~ GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

Prof. Dr. ~~Seray~~ OĞUZTİMUR
Üye

Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

Doç. Dr. ~~Mehmet Emin~~ KAHKAMAN
Üye

Dr. Öğr. ~~Üyesi~~ Güzin AKYILDIZ
Üye

Taş Bina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 31 18
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20231202478 Doğrulama Kodu: fe33c

Ek 5. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğretmen Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Varyans	Cronbach Alpha
M1	.36	50.844	.98
M2	.48		
M3	.62		
M4	.61		
M5	.57		
M6	.57		
M7	.60		
M8	.72		
M9	.63		
M10	.71		
M11	.84		
M12	.74		
M13	.74		
M14	.68		
M15	.70		
M16	.55		
M17	.60		
M18	.72		
M19	.83		
M20	.70		
M21	.82		
M22	.78		
M23	.79		
M24	.72		
M25	.75		
M26	.78		
M27	.60		
M28	.73		
M29	.68		
M30	.64		
M31	.68		
M32	.67		
M33	.83		
M34	.77		
M35	.68		
M36	.73		
M37	.79		
M38	.79		
M39	.68		
M40	.81		
M41	.77		
M42	.77		
M43	.67		

M44	.77		
M45	.77		
M46	.70		
M47	.68		
M48	.76		
M49	.73		
M50	.69		
M51	.71		
M52	.75		
M53	.80		
M54	.77		
M55	.75		
M56	.81		
M57	.77		



Ek 6. Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Öğrenci Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Varyans	Cronbach Alpha
M1	.76	64.165	.99
M2	.73		
M3	.74		
M4	.75		
M5	.74		
M6	.64		
M7	.78		
M8	.78		
M9	.76		
M10	.78		
M11	.80		
M12	.80		
M13	.78		
M14	.80		
M15	.84		
M16	.80		
M17	.82		
M18	.81		
M19	.83		
M20	.82		
M21	.84		
M22	.82		
M23	.80		
M24	.82		
M25	.83		
M26	.81		
M27	.82		
M28	.83		
M29	.79		
M30	.79		
M31	.81		
M32	.79		
M33	.83		
M34	.82		
M35	.74		
M36	.82		
M37	.80		
M38	.83		
M39	.81		
M40	.83		
M41	.84		
M42	.77		
M43	.80		

M44	.79		
M45	.80		
M46	.76		
M47	.76		
M48	.76		
M49	.80		
M50	.83		
M51	.80		
M52	.83		
M53	.83		
M54	.78		
M55	.81		
M56	.81		
M57	.77		



Ek 7. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

DENEKLERİN GÖNÜLLÜLÜĞÜ

VE

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Katılımcı,

Ben Zeynep Seray Özgen, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmam kapsamında bir araştırma yürütmekteyim. Bu araştırma kapsamında siz değerli katılımcıların görüşlerine başvurulacaktır.

Çalışmanın Yürütülmesi

Araştırmacı tarafından sizlere “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Etkili Öğrenci Rehberliğine Yönelik Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” Ölçeği” uygulanacaktır. Katılımda gönüllülük esastır ve bilimsel bir amaç güdülmektedir. Katılımcının adı ya da kurum bilgisi ölçekte alınmayacağı gibi bu bilgilere çalışmada yer verilmeyecektir. Katılımcılar araştırmaya devam etmeme hakkına sahiptir.

Çalışmanın Riskleri

Çalışmanın bir risk ya da dezavantajı bulunmamaktadır.

Güvence Bölümü

Bu araştırmada yer almak sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilir ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Katılımda gönüllülük esastır ve bilimsel bir amaç güdülmektedir. Katılımcının adı ya da kurum bilgisi ölçekte alınmayacağı gibi bu bilgilere çalışmada yer verilmeyecektir.

Onay Bölümü

Bu koşullar altında araştırma kapsamında elde edilen verilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uymak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ya da zorlanma altında kalmaksızın araştırmada yer almayı kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırma Katılım Onayı

_____ olarak, bu formda belirtilmiş araştırma çalışmasında katılımcı olarak yer almayı onaylamaktayım.

Ek 8. Araştırma Amaçlı Çalışma İçin Çocuk Rıza Formu

Sayın Veli/Yetkili,

Ekte velisi olduğunuz öğrencinize uygulayacağımız veri toplama ölçeği mevcuttur. Ölçekte yer alan bilgiler araştırma amaçlı olup ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerin sınıf kademesi ve cinsiyete göre değişiminin incelenmesi için kullanılacaktır. Bu bilgiler herhangi bir özel bilgi içermemektedir ve etik ilkelere paralel olarak kullanılacaktır.

_____ olarak, çocuğunun bu formda belirtilmiş araştırma çalışmasında katılımcı olarak yer almasını onaylamaktayım.

Çocuğun adı, soyadı:

Çocuğun imzası:

Tarih:

Velisinin adı, soyadı:

Velisinin imzası:

Tarih:

Araştırıcının adı, soyadı, unvanı:

Adres:

Telefon no:

İmza: