

**SINIF REHBER ÖĞRETMENLERİNİN
REHBERLİK ANLAYIŞLARI VE REHBERLİĞE YÖNELİK TUTUMLARI**

Meryem Demir

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2010

**SINIF REHBER ÖĞRETMENLERİNİN
REHBERLİK ANLAYIŞLARI VE REHBERLİĞE YÖNELİK TUTUMLARI**

Meryem DEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Gürhan Can

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2010

“Bu Tez Çalışması AÜAF’ca desteklenmiştir. Proje No: 1001E11”

ÖZET

SINIF REHBER ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK ANLAYIŞLARI VE REHBERLİĞE YÖNELİK TUTUMLARI

Meryem Demir

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anadolu Üniversitesi

Ağustos, 2010

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerinin hedeflendiği çağdaş eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Bireyin kapasitelerini tam olarak gerçekleştirmesine yönelik bir yardım hizmeti olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili olarak sürdürülebilmesi için okulda öğrenci ile ilişkili olan tüm personele çeşitli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Halen ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarımızda uygulanmakta olan gelişimsel rehberlik anlayışına dayalı sınıf rehberlik programındaki en önemli rol ve sorumluluklar ise rehberlik saatlerine girmekle ve rehberlik programında yer alan etkinlikleri yerine getirmekle yükümlü olan sınıf rehber öğretmenlerine ait bulunmaktadır. Sınıf rehber öğretmenlerinin kendilerinden beklenen rol ve sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirebilmeleri için rehberlik ilkelerini ve kavramlarını anlama ve içselleştirme anlamına gelen rehberlik anlayışına yeterli düzeyde sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca bu rol ve sorumlulukları gerçekleştirmeye yönelik davranış eğilimlerini belirleyen rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının da olumlu olması gerekmektedir. Bu çalışmada sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ile rehberlik hizmetlerine yönelik tutum düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma, Eskişehir'deki 33 ilköğretim okulunda ve 9 ortaöğretim okulunda görevli olan 595 sınıf rehber öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların rehberlik anlayış düzeylerine ilişkin veriler Rehberlik Anlayış Envanteri (Öztemel, 2000) ile, rehberliğe yönelik tutum düzeylerine ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ve rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, rehberlik anlayış düzeyleri ile rehberliğe yönelik tutum düzeyleri arasında orta düzeyde ($r=.43$) bir ilişki olduğu saptanmıştır. Katılımcıların rehberlik anlayışı ve rehberlik tutum düzeylerinin cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü MANOVA analizi sonuçlarında ise, kadın sınıf rehber öğretmenin hem rehberlik anlayışlarının hem de rehberliğe yönelik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Branşa göre ise sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının ve rehberliğe yönelik tutumlarının değişmediği saptanmıştır. Rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre rehberliğe yönelik tutumda katılanlar lehine anlamlı farklılık gözlenirken, rehberlik anlayışında farklılık gözlenmemiştir. Çalışılan eğitim kademesine göre ise, ilköğretimde çalışan sınıf rehber öğretmenlerin hem rehberlik anlayış düzeyleri hem de rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin ortaöğretimde çalışanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kıdem yıllarına göre ise, 1-9 ve 10-19 yıl arası kıdem yılına sahip olan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeylerinin kıdem yılı 20 ve üzeri olanlardan daha yüksek olduğu, ancak sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin kıdem yıllarına göre değişmediği saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular rehberlik hizmetlerinin sunulmasında önemli yere sahip sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ilke ve kavramlarını genel olarak doğru anladıklarını ve rehberlik hizmetlerini sunmaları için gerekli olan olumlu tutuma da büyük ölçüde sahip olduklarını işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik anlayışı, rehberliğe yönelik tutum, sınıf rehber öğretmeni, okul rehberlik hizmetleri.

ABSTRACT

PERCEPTION AND ATTITUDES OF TEACHERS WITH GUIDANCE RESPONSIBILITIES ABOUT COUNSELING AND GUIDANCE

Meryem DEMİR

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

Department of Guidance and Counseling

August, 2010

Advisor: Prof. Dr. Gürhan CAN

Counseling and guidance services are inextricable parts of contemporary education which aim whole development of students. To maintain effectively the counseling and guidance services which are support services aiming to develop individual's capacities completely, all school staff who are in a relationship with students, have various roles and responsibilities. The most important role and responsibilities in guidance curriculum which is based on developmental counseling that is currently applied in our primary and secondary schools, belong to the teachers who are responsible of attending counseling hours and implementing the activities in guidance curriculum. To fulfill the expected roles and responsibilities, teachers (with guidance responsibilities) are supposed to have sufficient guidance perception which means understanding and internalization of guidance principals and concepts. Besides, their attitudes towards guidance services, which determines teachers' tendencies, about bringing out these roles and responsibilities, needs to be positive. In this research, guidance perception levels and attitudes of teachers with guidance responsibilities on guidance services were

examined in terms of different variables. Thus, this research was carried out with 595 teachers (with guidance responsibilities) working at 33 primary schools and 9 secondary schools in Eskisehir, Turkey. Data about participants' counseling perceptions was collected by means of Guidance Understanding Inventory (Öztemel, 2000) and data related with participants' attitudes toward guidance was collected by Teacher Counselling and Guidance Attitude Inventory developed by researcher.

As a result, it was found that guidance perception and attitudes of the teachers (with guidance responsibilities) were significantly high, there is a medium relationship ($r=.43$) between guidance perception and attitudes of the teachers.

The results of one way MANOVA analysis about whether the participants' guidance perception and attitude levels are different, indicated that females both guidance perception level and attitudes level were higher than that of males. Fields of teachers, it is determined that teachers' guidance perception and attitudes remain unchanged. Participating in-service training about counseling creates meaningful difference only at guidance attitudes for the teachers who have participated. It is determined that primary education teachers both guidance perception level and attitudes level were higher than of secondary teachers in according to education levels which teachers work. It is determined that seniority effects only guidance perception level and teachers who have seniority 1-9 years and 10-19 years were higher than that teachers who have seniority 20 year and over.

Findings of research suggest that; teachers who act an important role in guidance services, substantially comprehend correct the guidance principals and concepts and substantially have the required positive attitude to implement guidance service.

Key words: Perception of Counseling, Attitudes Toward Counseling, Teacher with Guidance Responsibilities

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Meryem Demir'in, "Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları" başlıklı tez 25.08.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı- Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	:
Üye	:
Üye	:

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Okullarımızda uygulanan kapsamlı gelişimsel rehberlik programı çerçevesinde rehberlik saatlerine girerek, rehberlik hizmetleri sunan sınıf rehber öğretmenlerinin bu hizmetleri gerçekleştirebilmeleri için yeterli rehberlik anlayışı ve rehberlik tutumuna sahip olmaları gerekmektedir. Rehberliğin ilkelerini bilmeyen ve rehberliği değerli görmeyen bir öğretmenin bu hizmetleri sunmasını beklemek anlamlı olmayacaktır. Bu nedenle, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışlarını ve rehberliğe yönelik tutumlarını belirlemek benzer bir çalışmanın ülkemizde yapılmamış olması da göz önüne alındığında oldukça önemli görülmüştür.

Bu araştırmanın her aşamasında bilgi ve birikimlerini bana her zaman aktaran, beni yönlendiren, destekleyen değerli hocam sayın Prof. Dr. Gürhan Can' a, bu çalışmanın konusunun belirlenmesinden, analizler ve yorumlara kadar her konuda bana yardımcı olan değerli hocam sayın Doç. Dr. Aykut Ceyhan' a, çok değerli katkı ve önerileri için değerli hocam sayın Doç. Dr. İbrahim H. Diken'e, verilerin analizi konusunda bana oldukça yardımcı olan değerli hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Yavuz Akbulut' a ve bana her zaman destek olan ve bu çalışmada da katkı sağlayan bölümümün tüm değerli hocalarına teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde çeşitli konularda bana yardımcı olan arkadaşlarım Özcan Karaarslan' a, Kamer Karabulut'a, Belkıs Ateş' e ve Kaan Emre Koşar' a teşekkür ederim. Bu zorlu süreçteki katkı, destek ve yardımları için sevgili arkadaşım Levent Vural'a, bana keyif dolu yol arkadaşlığı yapan sevgili arkadaşım Seray Tatlı' ya, bana her zaman olduğu gibi bu süreçte de cesaret ve sonsuz destek veren sevgili Fatih Güdül' e, tüm yaşamımda olduğu gibi bu çalışmada da bana yardımcı olan, hep yanımda olduklarını hissettiren babam Fikri Demir'e, annem Firdes Demir' e, abim Mustafa Demir' e sonsuz teşekkür ederim.

Meryem DEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGE LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi

BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem.....	9
1.4. Sayıtlar.....	9
1.5. Sınırlıklar	9
1.6. Tanımlar.....	10
2. İLGİLİ ALANYAZIN	11
2.1. Rehberlik Anlayışı	11

2.2. Tutum ve Rehberliğe Yönelik Tutumlar.....	14
2.2.1. Tutum	14
2.2.2. Rehberliğe Yönelik Tutumlar	16
2.3. İlgili Araştırmalar	16
2.3.1. Rehberlik Anlayışı ile İlgili Araştırmalar.....	17
2.3.1.1. Doğrudan öğretmenlerin rehberlik anlayışlarını belirlemeye yönelik araştırmalar.....	17
2.3.1.2. Öğretmenlerin rehberlik anlayışları hakkında bilgi veren diğer araştırmalar	18
2.3.2. Rehberliğe Yönelik Tutum İle İlgili Araştırmalar.....	22
3. YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın Modeli.....	27
3.2. Evren ve Örneklem	27
3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.3.1. Rehberlik Anlayışı Envanteri	30
3.3.1.1 Rehberlik Anlayışı Envanterinin Geçerliliği	30
3.3.1.2 Rehberlik Anlayışı Envanterinin Güvenirliği.....	30
3.3.1.3. Rehberlik Anlayışı Envanterinin Puanlanması.....	30
3.3.2. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği	31
3.3.2.1. Madde Havuzun Oluşturulması.....	31
3.3.2.2. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinin Geçerliliği	32
3.3.2.3. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinin Güvenirliği.....	35
3.3.2.4. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinin Puanlanması	37
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	37

4. BULGULAR VE YORUMLAR	38
4.1. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayış ve Rehberliğe Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum	38
4.2. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayış ve Rehberliğe Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular ve Yorum.....	40
4.3. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyet, Branş, Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu, Kademe ve Kıdemlerine Göre Rehberlik Anlayış Düzeyleri ile Rehberliğe Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum .	43
4.3.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular ve Yorum.....	44
4.3.2. Branşlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	47
4.3.3. Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum	48
4.3.4. Kademeye İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
4.3.5. Kıdeme İlişkin Bulgular ve Yorum	53
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	56
5.1.Sonuç	56
5.2. Öneriler	58
EKLER.....	61
I. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi	62
II. Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Bağımsız Değişken Düzeylerine Göre Frekans Değerleri.....	63
III. Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Çarpıklık ve Basıklık	

Değerleri.....	61
IV. Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Doğrusallık Grafikleri	64
V. Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Box M Testi Sonuçları	69
VI. Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum (SRÖTÖ) Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	70
VII. Rehberlik Anlayış Ölçeği.....	71
VIII. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği	72
IX. Kişisel Bilgi Formu	73
KAYNAKÇA.....	74

ÇİZELGELER LİSTESİ

1	Araştırma Örneğinde Yer Alan Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımları	28
2	Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları.....	33
3	Alt Ölçekler ve Alt Ölçekler ile Ölçeğin Tamamı Arasındaki Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları	34
4	Üst %27' lik Grupla Alt %27' lik Grup Puanları Arasındaki t Testi Değeri	35
5	Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Madde- Toplam İstatistikleri	36
6	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayış ve Rehberlik Tutum Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	38
7	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Değişkenlere Göre Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı Sonuçları	41
8	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişimine İlişkin Gözlenen Z Değerleri	42
9	Cinsiyete Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapmalar.....	44
10	Cinsiyete Göre Rehberlik Anlayışı Envanteri (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Denekler-Arası Etki Test Sonuçları	45
11	Branşa Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapmalar	47
12	Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Ortalama ve Standart	48

Sapmalar.....	
13 Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Denekler-Arası Etki Test Sonuçları	49
14 Kademeye Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapmalar.....	51
15 Kademeye Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Denekler-Arası Etki Test Sonuçları	52
16 Kıdeme göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapmalar.....	54
17 Kıdeme Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Denekler-Arası Etki Test Sonuçları	54
18 Kıdeme Göre Rehberlik Anlayış Düzeylerinin İkili Grup Karşılaştırmasına İlişkin Sonuçlar	55

ŞEKİLER LİSTESİ

Sayfa No

1. Faktör analizine ilişkin Scree-Plot Test sonucu..... 32

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

RAE: Rehberlik Anlayış Envanteri

SRÖTÖ: Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Yirminci yüzyılda toplumsal yaşamın her alanında gözlenen hızlı değişimlerin, eğitim alanındaki en önemli yansıması, başlıca amacı denetim sağlamak ve düzeni korumak olan geleneksel eğitim anlayışının (Hoy, 1986'dan aktaran Can, 1989) gücünün giderek zayıflayarak, yerini çağdaş eğitim anlayışına bırakması olmuştur. Çağdaş eğitim anlayışının güç kazanmasıyla birlikte, geleneksel okuldaki "yönetim" hizmetlerinde egemen olan yetkeci uygulamalardan giderek uzaklaşılırken, bireyselliği öne çıkaran ve her öğrencinin tüm gereksinimlerini karşılayabileceği bir öğrenme atmosferi yaratılması gereğinin (From, 1948) öne çıktığı gözlenmektedir. Demokrasi düşüncesinin toplumsal yaşamın tüm kurum ve kuruluşlarında olduğu gibi, eğitim kurumlarında da etkililiğini artırmasıyla birlikte, öğrencinin bireyselliğini dışlayan ve konu alanlarından hız alan öğretim programlarının, öğrenciden hız alan program modellerine dönüşmesini gündeme gelmiş böylece günümüz okuluna öğrencilerin işbirliği, etkileşim ve yaşantılar yolu ile öğrendikleri bir öğrenme ortamı; öğrenme ve davranışa ise ahlaki kavramlardan öte sosyolojik ve psikolojik kavramlar olarak bakılmaya başlanmıştır (Can, 1989).

Çağımızda bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmeler toplumun yapısını ve işlevlerini de hızla değiştirmiş (Özgüven, 1999), kimi meslekler ortadan kalkarken her geçen gün yeni meslek alanları ortaya çıkmış, giderek kalabalıklaşan okullarda program ve ders çeşitliliği çoğalmıştır. Demokratik toplumda bireye tanınan seçme özgürlüğüyle birlikte bireylerin karar verme sorumlulukları da artmış, hızla değişen ve giderek karmaşıklaşan toplumda bireylerin sadece bilgili ve halihazır topluma uyum gösteren kimseler olarak değil, durmadan değişen çevresine uyum yapabilecek ve ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilecek kimseler olarak yetişmeleri gereği hissedilmeye başlanmıştır (Kuzgun, 2002). Dolayısıyla öğretim kurumları bir yandan öğrencilere toplumun kültürel mirasını

aktarıp, entelektüel gelişimlerini sağlarken, aynı zamanda onları bedensel, duygusal ve sosyal olan bütün yönleriyle en uygun düzeyde geliştirme sorumluluğunu da üstlenmek durumunda kalmışlardır. Böyle bir gerekliliği yerine getirebilmek için, geleneksel okulun öğretim ve yönetim hizmetlerine ek olarak, çağdaş eğitim anlayışında okullarda öğrenci kişilik hizmetleri olarak adlandırılan yeni hizmetlere de gerek duyulmaya başlanmıştır.

Öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencilerin entelektüel gelişimlerini üzerinde odaklaşan ve öğrencilere belirli bir alanda, bilgi, beceri ve tutum kazandırmaya yönelik olan öğretim hizmetleriyle, etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan personel, araç gereç ve donanımın sağlaması ve bunların etkili biçimde işletilebilmesini organize etmeyi amaçlayan yönetim hizmetleri dışında kalan bir grup hizmetlerden oluşmaktadır. Geleneksel eğitimde rastlanmayan ancak giderek gelişerek bugün çağdaş eğitim sistemlerinin “olmazsa olmazı” olarak kabul edilen ve rehberlik hizmetlerini de içeren bu hizmetler, öğrencilerin öğretim etkinliklerinden en etkili biçimde yararlanabilmeleri ve kendilerini tüm yönleriyle geliştirebilmeleri için uygun ortam sağlamaya yöneliktirler. Birbiriyle bütünlük içinde olan ve her biri eğitim ayrılmaz bir parçasını oluşturan bu hizmetlerin sağlık hizmetleri, sosyal yardım hizmetleri, özel yetiştirme hizmetleri, sosyal ve kültürel hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olmak üzere beş gruptan oluştuğu ifade edilmektedir (Kepçeoğlu, 1995; Yeşilyaprak, 2003).

Başlangıçta yüksek öğrenim kurumlarında görülen ancak zamanla ilk ve orta öğretim kurumlarında da giderek yaygınlaşan öğrenci kişilik hizmetleri içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri en fazla gelişen hizmet alanı olmuştur. Bir öğrenci kişilik hizmeti olarak rehberlik ve psikolojik danışmanın amacı en kısa anlatımı ile bireyin kendisini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Bugüne değin çeşitli yazarlar tarafından farklı biçimde tanımlanmış olan rehberlik tanımları arasında dikkat çeken bazılarını şunlar oluşturmaktadır:

Myrick (1987’ den akt. Stone ve Brandey, 1994) rehberliği “okul müfredatında kişisel potansiyelleri maksimum düzeyde geliştirme amacıyla olan güç” olarak tanımlarken, Gladding (1988) ise “bireylerin seçim yapmalarına yönelik bir yardım” olarak tanımlamıştır.

Tan' a göre (2000) rehberlik, bireyin en verimli bir şekilde gelişmesini ve doyum verici uyumlar sağlamasında gerekli olan tercihleri, yorumları, planları ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve bu tercih ve kararları yürütmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel bir yardımdır.

Kuzgun (1992, s.5) ise rehberliğin "bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistemli ve profesyonel yardım süreci olduğunu" belirtirken, Kepçeoğlu (2001, s.11) rehberliği "bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardım" olarak tanımlamaktadır.

Baymur (1975)' a göre rehberlik, en geniş anlamıyla bir insanın başka bir insana ya da gruba, o insanın ya da grubun en iyi bir biçimde yaşamasına, insanların kendilerini gerçekleştirmelerine en elverişli yolları bulabilmeleri için yapılan yardımlardır.

Görüldüğü gibi farklı yazarlar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde çoğu yazarın rehberliğin; bireyin kapasitelerini en üst düzeyde gerçekleştirmeyi hedeflediğinde ve kendini tanınmasına, seçim yapmasına, karar vermesine ve uyum yapmasına yönelik sistemli bir yardım hizmeti olduğunda birleştikleri görülmektedir.

Başlangıçta bireyin meslek seçimini kolaylaştırmaya yönelik bir yardım hizmeti olarak düşünülen rehberlik, zaman içinde değişim ve gelişim göstermiştir. İlk kez 1890' ların sonu 1900' lerin başında ABD' de Frank Parson' un liderliğinde yüksek okullardan mezun olan ya da okuldan ayrılan öğrencilerle, iş arayan niteliksiz göçmenlerin kısa eğitimden geçirilerek iş bulmalarına yönelik mesleki rehberlik faaliyetleri ile (Bakırcıoğlu, 2000; Kepçeoğlu 1995; Özoğlu,1977; Yeşilyaprak, 2003) okul dışında başlayan bu etkinlikler, 1913 yılından sonra eğitim sistemine alınarak sistemli bir gelişim göstermiş (Altıntaş, 2009), zamanla okullardaki rehberlik hizmetlerinin kapsamı daha da genişleyerek mesleki rehberliğin yanında eğitsel ve kişisel rehberliği de kapsar duruma gelmiştir. (Kepçeoğlu 1995).

Türkiye’ de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gelişimi ise 1950’ li yılların başlarında ABD’ den gelen eğitimcilerin liderliğinde başlamış, 1956’ ya kadar çeşitli pilot uygulamalarla hızla gelişmiştir (Bakırcıoğlu, 2000; Can, 2008; Tan, 2000; Yeşilyaprak, 2003). 1956’ dan sonra anlayış, tutum eksikliği, personel yetersizliği gibi sebeplerle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gelişimin yavaşladığını, ancak yine bu dönemde ilk defa ikinci beş yıllık kalkınma planında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin okullarda planlı ve programlı biçimde, rehberlik uzmanları tarafından yapılmasının gerekliliği belirtilmiştir (Doğan, 1998; Kepçeoğlu, 1995; Tan, 2000). 1970’li yılların başında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gelişimi yeniden hızlanmış, orta öğretim programında rehberlik etkinlikleri için iki saat ayrılmış, okullarda profesyonel rehberlik personeli atanmaya başlanmış ve en önemlisi olarak okullarda rehberlik servisleri kurulmaya başlanmıştır (Bakırcıoğlu, 2000; Can, 2008; Doğan, 1998; Kepçeoğlu, 1995; Tan, 2000). 1974 yılında ise, rehberlik uygulamaları tüm orta öğretim kurumlarında yaygın hale gelmiştir (Can, 2008). 9. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlarla 1974-1975 öğretim yıllarında rehberlik uygulamaları sınıf öğretmenlerinin sorumluluğuna verilmiştir (Yeşilyaprak, 2007). Böylece ortaöğretimdeki tüm öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine katılmaları, yasal düzenlemeyle belirlenmiştir (Yeşilyaprak, 2007). Türkiye’de orta öğretimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yaygınlaşırken, ABD’ de olduğu gibi ilköğretimde bu tür hizmetlerinin başlatılması için daha sonra harekete geçilmiştir. Türkiye’ de ilköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ancak 1994 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkması ile gündeme gelmiş, 1996’ dan itibaren ilköğretim kurumlarına da danışman atanmasına başlanmıştır (Can, 2008). 2001 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği yayımlanmasıyla birlikte, rehberlik ilköğretim kurumları için de zorunlu bir hizmet haline gelmiştir.

Günümüzde giderek yaygınlaşan ve ülkemizde de benimsenmiş olan Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Modelinden önce hizmetler modeli, süreç modeli ve görevler modeli olmak üzere üç rehberlik modeli ortaya çıkmıştır (Gysbers ve Henderson, 1994’ ten akt. Erkan, 2001). İlk rehberlik modeli olarak ortaya çıkan hizmetler modelinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin kapsamında oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme hizmetleri gibi hizmetler yer almıştır. Bir diğer rehberlik modeli olan süreç modelinde ise rehberlik ve psikolojik

danışma hizmetlerinin özellikle klinik ve terapötik yönü ön plana çıkmıştır. Görevler modelinde ise psikolojik danışmanların görevleri basit biçimde belirlenmiş görevlerden oluşmuş ve “zaman zaman kendisine verilen görevleri yerine getirir” biçiminde tanımlanmıştır. Bu üç modelde de sadece psikolojik danışmanların rollerine vurgu yapılması, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin eğitimden ayrı bir unsur olarak değerlendirilip, yeterince benimsenmemesine neden olmuş, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sadece yönlendirme ya da krize müdahale gibi hizmetler ile sınırlı kalmıştır. (Gysbers ve Henderson 1994’ ten akt. Erkan, 2001).

Rehberliğin salt problem ya da kriz durumlarına özgü bir yardım olmayıp, her öğrencinin gelişim sürecinde optimum düzeyde gelişebilmesini amaç edinen bir yardım hizmeti olduğundan hareket eden gelişimsel rehberlik anlayışına dayalı kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli ise, öncelikle her kademedeki her öğrencinin gelişimsel sürecini desteklemeyi esas almıştır (Gysbers, 1999). Günümüzde ülkemizde de benimsenmiş olan gelişimsel rehberlik anlayışında bireyin gelişiminin sürekli olduğu savunulmakta ve gelişimin ardışıklık gösteren dönemlerden oluştuğu vurgulanmaktadır. Yaşam döngüsü içinde bireyin her bir gelişim döneminde o döneme özgü gelişim görevleri olduğu, okul rehberlik hizmetlerinin de bu gelişim görevlerinin tümünü en iyi biçimde gerçekleştirmesi için bireye yardım etmesi gerektiği belirtilmektedir (Erkan, 2001; Yeşilyaprak, 2003).

Her öğretim kademesindeki bütün öğrencilere gelişimsel özelliklerine göre yeterlilik kazandırılmasını hedefleyen gelişimsel rehberlik öğretimle bütünleşmiş, planlı ve programlı bir yardım olarak algılanıp, eğitimin ayrılmaz bir parçası ve eğitimi destekleyen hizmetler olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra gelişimsel rehberlik anlayışına dayalı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, kriz durumlarında verilecek rehberlik hizmetlerini de kapsamaktadır. Ancak kendinden önceki yaklaşımlardan farklı olarak, gelişimsel rehberlik yaklaşımında okulda öğrenciyle ilişkili herkesin rehberlik hizmetlerine katılarak, işbirliği içinde görev yapması gerekmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğine (2001) dayalı olarak hazırlanan ve 2006-2007 öğretim yılında itibaren tüm ilk ve orta öğretim kurumlarında uygulanmaya başlanan İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programında rehberlik hizmetlerine tüm personelin katılımının çok önemli

olduğu vurgulanmış ve okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan okul rehberlik ekibinin tüm üyelerinin görevleri detaylı bir biçimde belirtilmiştir. Bunlar arasında sınıf rehber öğretmenlerinden beklenen görevler ise şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2007, s. 12):

- Programda yer alan konulara yönelik araştırma yapması ve sınıf uygulamalarına hazırlıklı katılması,
- Okul rehber ğretmeni ile eř güdümlü çalışması ve gerekli durumlarda okul rehberlik servisinden yardım alması,
- Programı bir ders olarak algılamaktan çok, yaşantı sağlamaya, tutum, değer ve beceri kazandırmaya yönelik bir süreç olarak düşünmesi,
- Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sınıf ortamını oluşturması, onları etkinliklere katılmaya teşvik etmesi, birbirleriyle karşılaştıran eleştirel davranış ve ifadelerden kaçınması, yargılayıcı olmayan tutum ve davranışlar sergilemesi, öğrencilere, kazandırılmak istenen becerilere uygun model olması,
- Kazandırılmak istenen becerilerin rehberlik saati dışında da takip edilmesi, gerektiğinde öğrencilere pekiştirenler verilmesi,
- Öğretmenler ve veliler ile işbirliği yaparak öğrencilerin gelişimini takip etmesi,
- Velilerin program sürecine katılması için gerekli çalışmaları düzenlemesi

Bu görevler incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde sınıf rehber öğretmenine önemli görevler düştüğü görülmektedir. Nitekim birçok yazar okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ğretmen desteği olmadan başarılı ve etkili olamayacağını ifade etmişlerdir (Gibson, Mitchell, 2003; Schmidt, 1993). Öte yandan Peters ve Farwell (1959'dan akt. Yeşilyaprak, Güngör ve Kur, 2000) rehberlik hizmetlerinin temel ilkelerinden birini, öğretmenlerin rehberlik programlarındaki rolü yaşamsaldır şeklinde tanımlarken Gibson (1990) rehberlik ve psikolojik danışma programının başarılı ve etkili olmasının okulda desteklenmesine bağlı olduğunu ve bu destek grubu içinde en önemli ögenin sınıf

öğretmeni olduğunu vurgulamıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma servisine ilişkin geri bildirim sağlamada en temel noktada öğretmenler yer alan öğretmenler (Beesley, 2004'ten akt. Aluede ve Egbochuku, 2009) , psikolojik danışmana göre öğrencilerle çok daha fazla zaman geçirmek ve onları daha yakından tanıma fırsatı bulmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler içerisinde de rehberlik saatlerine girmekle ve rehberlik programında belirtilen etkinlikleri gerçekleştirmekle yükümlü olan sınıf rehber öğretmenlerine, rehberlikle ilgili çok daha fazla sorumluluklar düşmektedir.

Okul rehberlik hizmetlerinden alınacak verimin öncelikle okul rehberlik ekibinde yer alan tüm personelin yeterli ve ortak bir rehberlik anlayışında buluşmalarına ve rehberliğe yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarına bağlı bulunması (Kepçeoğlu, 1995), okul rehberlik ekibinin anahtar ögesi olarak kabul edilen sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarını ve yeterli düzeyde bir rehberlik anlayışı geliştirmiş olmalarını gerektirmektedir. Tutumların bireylerin ilgili buldukları tüm nesne ve durumlara olan tepkileri üzerinde olumlu ya da olumsuz biçimlerde yönlendirici etkileri olduğu (Allport, 1935; Ballachet1962' den akt. Can, 1989) düşünüldüğünde, rehberliğe karşı olumsuz tutumlar geliştirmiş bir sınıf rehber öğretmenin, rehberlik ilgili görevlerini yerine getirmede pek de istekli olmayacağı açıktır. Öte yandan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik olumlu tutumlara sahip olsalar bile, rehberliğin kavramsal boyutunu oluşturan rehberlikle ilgili kavramlarla, rehberliğin ilkelerini kavramamış olmaları, yani yeterli düzeyde bir rehberlik anlayışı geliştirememeleri, rehberliğin ne olduğuna, nasıl yerine getirileceğine ve bu hizmeti sunarken ne gibi ilkelere bağlı kalınacağına vakıf olmamaları anlamına gelmektedir. Zira rehberlik anlayışı konusunda yetersiz olmak, okul rehberlik ekibini oluşturan personelin rehberlikle ilgili görevlerini yerine getirmede işbirliği ve uyum içinde çalışabilmelerini engelleyecek, böyle bir durumda da okul rehberlik hizmetlerinden beklenen verimin alınabilmesi mümkün olmayacaktır.

Bir okulda rehberlik hizmetlerini gerektiği gibi yerine getirebilmek için, öncelikle okul rehberlik ekibinin rehberliğe yönelik tutumları ve rehberlik anlayışlarının yeterli düzeyde olup olmadığının belirlenerek, okul rehberlik ekibinde ortak bir rehberlik anlayışı ile rehberliğe yönelik olumlu tutumlar oluşturabilme yönünde çaba göstermek gerekmektedir. Ne var ki ülkemizde bu konuyla ilgili dolaylı ilişkisi olan birkaç araştırma dışında (Bülbül, 2009; Kaya 1994; Kepçeoğlu, 1975; Onur, 1997; Öztemel, 2000;

Tokgöz ve Gülsoy, 2004;) sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları ile doğrudan ilişkili araştırmalara rastlanmamaktadır. Araştırma bu gerekçelerden kaynaklanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada ilköğretim ve orta öğretim kurumlarındaki sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada ele alınan problemin çözümü için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları nasıldır?
2. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarını arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ve rehberliğe yönelik tutum düzeyleri;
 - a) cinsiyetlerine
 - b) branşlarına
 - c) rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumlarına
 - d) görev yaptıkları öğretim kademelerine
 - e) kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. Önem

Türkiye' deki ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş olan sınıf rehberlik programlarının etkililiği, büyük ölçüde bu programın yürütülmesinde hayati derecede önemli bir rolü olan sınıf rehber öğretmenlerinin etkililiğine bağlı bulunmaktadır. Sınıf rehber öğretmenlerinin sözü

edilen programdaki rehberlikle ilgili rol ve işlevleri gerektiği gibi yerine getirebilmeleri ise, okul rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile rehberlik anlayış düzeyleri ölçüsünde olacaktır. Rehberlikten alınabilecek verimin öncelikle rehberlik hizmetlerinde etkin görevler üstlenecek personelin rehberlikle ilgili kavramlardan, ilkelerden haberdar olmalarına ve rehberliğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş olmalarına bağlı olması, sınıf rehber öğretmenlerinin bu niteliklerinin araştırılmasını gerektirmektedir. Böyle bir gereklilikten yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilecek bulguların ise sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışlarıyla rehberliğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yönelik önemlere ışık tutabileceği umulmaktadır. Ayrıca ülkemizde sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarıyla doğrudan ilişkili bir araştırma bulunmamaktadır. Bu açıdan önemli görülen bu çalışmanın, benzer başka çalışmalar için bir öncü olabileceği düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumları ile rehberlik anlayışları, rehberlik hizmetlerindeki başarı düzeylerini etkileyen önemli değişkenler arasındadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın evreni, 2009-2019 öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenleriyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan “rehberlik anlayışı” Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilen, Kaya (1994) tarafından güncelleştirilen ve Öztemel (2000) tarafından yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Rehberlik Anlayışı Envanterinin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır. Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olan “rehberliğe yönelik tutumlar” ise araştırmacı tarafından geliştirilen Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği’ nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Rehberlik Anlayışı: Rehberlik ile ilgili temel ilke ve kavramları anlama, özümseme, benimseme ve davranışa dönüştürerek yansıtmayı ifade etmektedir (Kepçeoğlu 1995).

Rehberliğe Yönelik Tutum: Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin duygu, düşünce ve davranış eğilimidir.

Sınıf Rehber Öğretmeni : Eğitim-öğretim kurumlarında bir sınıfın rehberlik hizmetlerini yürüten ve rehberlik saatlerine giren; ilköğretim okullarında sınıf öğretmeni, ortaöğretim okullarında ise şube öğretmenleridir (Resmi Gazete 17.04.2001 Sayı 24376).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde öncelikle rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutumlardan söz edilmiştir. Daha sonra ise rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutuma ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Rehberlik Anlayışı

Öğretmenler, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili biçimde gerçekleştirilmesinde ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinde çok önemli etkenlerdir (Hoose, 1968' den akt. Ostling, 1965). Öğretmenlerin olumlu ve daha verimli bir sınıf ortamı oluşturması için empati, samimiyet, tutarlık ve olumlu saygı özelliklerinin hakim olduğu bir rehberlik anlayışı geliştirmesi gerekmektedir (Ercan, 2001). Hatch ve Steffire (1961' den akt. Kepçeoğlu, 1995) rehberlik alanının çeşitli boyutlarından en önemli üç tanesinin şunlar olduğunu belirtmişlerdir: (1) rehberliğin temel ilke ve kavramlarını anlama ile ilgili kavramsal (2) rehberlikteki görev ve sorumlulukları kabul etmeye hazır oluşla ilgili tutumsal (3) kişilerarası ilişkilerle ilgili sosyal boyut. Rehberlik anlayışını oluşturan ilkelerden birisi rehberliğin bir takım işi olduğudur ve okuldaki herkesin rehberlikle ilgili rollerini yerine getirirken öncelikle, hatta temel olarak rehberlik anlayışına sahip olmaları gerekmektedir (Baymur, 1971; Tan 1975; Yeşilyaprak, Güngör ve Kurç 2000).

Rehberliğin temel ilke ve kavramlarını doğru olarak anlamak ise rehberlik anlayışını oluşturmaktadır (Kepçeoğlu, 1995). Farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanan ve rehberliğin temelini oluşturan bu ilkeleri Kepçeoğlu (1995) , 9 başlıkta toplayarak şöyle sıralamıştır:

- Rehberliğin temelinde insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayış vardır.

- Rehberliğin uygulamalarında öğrenci ile yakından ilgili olan herkesin anlayış ve işbirliği içinde olması gerekir.
- Rehberlik anlayışı, her türlü çalışması ile öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemini öngörür.
- Rehberlik yardımının esası, öğrencilerin kendi kişiliklerini daha iyi anlamalarını, problemlerine çözüm yolları bulmada onların kendi kendilerine yeter bir duruma gelmelerini sağlamaktır.
- Rehberlik bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olan bütün kapasitelerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun bir düzeyde geliştirmesi için öğrencilere yardım etmelidir.
- Rehberlik bireyin bütün kapasitelerini ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun şekilde geliştirmesine yardım etmedir.
- Öğrencilere rehberlik yardımı verilirken onların türlü yönleri ile tanımak gerekir.
- Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olan alanlarda yoğunlaştırılmalıdır.
- Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır.

Kuzgun (2000) ise rehberliğin temelinde yer alan ilkeleri şu şekilde özetlemektedir:

- Her birey seçme özgürlüğüne sahiptir
- İnsan saygı değer bir varlıktır.
- Rehberlik hizmetlerinden yararlanmak isteğe bağlıdır.
- Rehberlik yaşam boyu yararlanılabilecek bir hizmettir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde gizlilik esastır.
- Rehberlik tüm öğrencilere açık bir hizmettir.

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ilgilerin iş birliği ile yürütülmelidir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde bireysel farklılıklara saygı esastır.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri hem bireye hem topluma karşı sorumludur.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

Miller (1968' den akt. Fletcher 1980) ise rehberliğin temel ilkelerini “rehberlik tüm öğrencilere yöneliktir”- “rehberliğin okul personeliyle işbirliği içinde yürütülmesi gerekir”-“rehberlik her yaştaki öğrenciler için geliştirici, önleyici, sürekli ve eğitim sürecinin ana parçalarından biridir”- “rehberlik bireyin kendini anlamasına, kendini idare etmesine ve kendi kendine gelişmesine katkıda bulunur” biçiminde özetlerken, Shertzer ve Stone (1971) rehberliğin ilkelerinin bireyin kişisel gelişimi ve davranışlarıyla ilgili, zorlamaya değil işbirliğine dayalı ve eğitimsel süreçler olduklarını vurgulayarak rehberliğin bireyleri seçim hakkına sahip, değerli ve saygın bireyler olarak ele aldığını belirtmektedir.

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

Korkut'a (1997) göre bu ilkeler; bireysel ayrılıkların varlığını kabul etme, insanın değerli ve önemli olduğunu kabul etme, insana saygı duyma, herkesin kendi basına bir birey olduğunu kabul etme ve karar alma hakkı ve gücü olduğuna inanma, insanları oldukları gibi kabul etme, gönüllüğü esas alma, gizliliğe önem verme, demokratik ve insancıl bir anlayış olarak kabul etmedir.

2.2. Tutum ve Rehberliğe Yönelik Tutumlar

Bu başlık altında öncelikle genel olarak tutuma ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Sonrasında ise rehberliğe yönelik tutuma ilişkin rehberliğe yönelik tutuma ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

2.2.1. Tutum:

Tutum birçok araştırmacı tarafından farklı öğelerine vurgu yapılarak tanımlanmıştır. Bunlardan önemi görülen bir kaçısı sunulmuştur. Thurstone (1931' den akt. Tavşancıl, 2006, s.65) tutumu “ psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir” biçiminde tanımlamış ve daha çok iki yönlülüğüne vurgu yapmıştır. Allport (1935' den akt. Freedman ve ark., 2003, s.338) tutumu “bir tutum, yaşantı ve deneyimlerden sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur.” biçiminde tanımlamış ve davranışa ilişkin bir eğilim olduğu vurgusunu yapmıştır. Smith (1968' den akt. Kağıtçıbaşı, 2005, s. 102) tutumu “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik objeyle ilgili, düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir” biçiminde tanımlamaktadır. Tutum nesnesi ya da psikolojik obje; ders, okul, futbol, televizyon vs. olabilir. Tutum nesnesi her ne olursa olsun tutumun bilişsel, duyuşsal ve devinışsel (psikomotor) olmak üzere üç temel bileşeni vardır. Bir tutumun bilişsel bileşenini, tutum konusu hakkındaki düşünce ve inançları oluşturmaktadır. Bu düşünce ve inançlar bireylerin deneyimleri ile elde ettikleri bilgilerden oluşur. Duyuşsal bileşen, tutum nesnesinin (konusunun) sevilmesi ya da sevilmemesidir. Bilgilere dayanması gerekmez ancak genelde deneyimler sonucu oluşular. Edimsel (devinışsel ya da psikomotor) bileşen ise tutum konusuna ilişkin davranışlarıdır. Bireyin duygu ve düşüncesine uygun biçimde olan davranış eğilimleridir (Tavşancıl, 2006; Turgut 1977). Bu üç öge de birbiri ile karşılıklı etkileşim içinde olup, hem tutumun tamamı hem de tutumun öğeleri tutum üzerinde etkili olabilmektedirler (Freedman, 2003).

Özgüven (1994) ise tutumu, bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca tutumların ölçülmesi açısından, tutumun

olumlu ya da olumsuz oluşu yönüne kabul ya da reddedilişinin seviyesi olan derecesine ve davranışına dönüşebilme olasılığı olan yoğunluğuna dikkat çekilmektedir. Yön; tutumun olumlu ya da olumsuz oluşudur. Derecesi; tutumun kabul ya da reddedilişinin seviyesidir. Yoğunluğu ise tutumun davranışa dönüşebilme olasılığıdır.

Tutumlarla ilgili araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde tutum bireye ait, psikolojik bir öğeye ilişkin genellikle duyuşsal öğenin ön planda olması ile birlikte bilişsel ve davranışsal öğelerinin de olduğu, bütünlülüğü ve sürekliliği olan yapılar olduğu söylenebilir.

Tutumlar davranışlara yön gösteren yapılardır (Arkonaç, 1998), bireyleri uyarılara belirli tepkiler veremeye ya da belirli tercihler yapmaya yöneltirler. Ancak tutum ve davranış ilişkisini inceleyen araştırmalar ise çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Bu nedenle tutumun davranışın belirleyici olup olmadığı sorusu çok genel kalmaktadır (Arkonaç, 1998). Tutumların her zamanın davranışları belirleyicisi olamayacağı, tutumun hangi koşullarda davranışı yordayabileceği konusunda ise Kağıtçıbaşı (2005, s. 109), şunları ileri sürmektedir:

Zaman faktörü; tutum ve davranış arasında geçen zaman ne kadar uzun olursa, tutum ve davranış tutarlılığı gözlenme oranı düşer.

Tutumun güç derecesi; güçlü tutumlar davranışın tahmin edilmesinde daha belirleyicidir.

Tutumun ulaşılabilirliği; tutum objesi ile onun değerlendirilebilirliği arasındaki bağ ne kadar güçlü ise tutumun bellekten çağrılması o kadar kolay olur ve bu da davranışa etkisini artırır.

Farkındalık; farkındalık tutum- davranış ilişkisini güçlendirmektedir.

Tutumların davranış arasındaki tutarlılığın yüksek olması için tutumun güçlü, açık ve çarpıcı olması ile özgül ve ölçülen tutumla doğrudan ilişkili olması gerektiği, bunların yanında tutumun ölçüldüğü zaman ile gözlenen davranış arasında geçen süre ne kadar yakınsa tutarlılığın o kadar yüksek olacağı, ayrıca tutum ve davranış arasındaki tutarlılık

sosyal normlar gibi ortamsal baskılar ve yöntemsel sorunlardan da etkilendiği de araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Freedman, 2003; Tavşancıl, 2006). Yöntemsel sorunlardan kurtulmak için Ajzen ve Fishbein (1977' den akt. Arkonaç, 1988) hareket, hedef, çevre ve zaman olmak üzere 4 unsuru dikkate almak gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar bilişsel öge ile duygusal öge arasındaki tutarlılığın, davranış ve tutum arasındaki tutarlılığı arttırdığını göstermektedir (Arkonaç, 1998). Özetle, Kağıtçıbaşı (2005)' nın belirttiği gibi davranışın tutum, ortam, alışkanlık ve beklentiler olmak üzere karmaşık etkenlerden etkilenmekte ve davranış bu dördünün uyumuna bağlı olarak gerçekleşmektedir.

2.3.1.2. Rehberliğe Yönelik Tutumlar:

Tutumlar ile davranışların tutarlılığı her durumda sağlanamasa da, davranış eğilimi hakkında bilgi verdiği için önemlidir. Öğretmenlerin rehberlikle ilgili önemli rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için, rehberlik anlayışına sahip olmaları yanı sıra rehberliğe yönelik olumlu tutumlarının da olması gerekir. Freely (2002' den akt. Cooper ve ark., 2005) okul rehberlik hizmetlerinin, okuldaki herkesin temel tutum ve ilkeleri bilmesi durumunda en iyi biçimde sürdürülebileceğini öne sürmektedir. Hatch ve Steffire (1961) de rehberlik alanının en önemli üç boyutundan birinin rehberlikteki görev ve sorumlulukları kabul etmeye hazır oluşla ilgili tutumsal boyut olduğunu vurgulamışlardır. Form (1953' ten akt. Ostling, 1973) ise rehberliğe yönelik tutumun, öğretmenlerin psikolojik danışman ve rehberlik servisine ilişkin değerlendirme eğilimlerini danışmanla doğrudan ilişkisi olmaksızın etkileyeceğini bununla birlikte rehberliğe ilişkin öğretmen tutumlarının deneyim ve ortak karakteristik özelliklerden ve doğrudan rehberlik ve psikolojik danışma servisinden etkileneceğini vurgulamaktadır. Özetle öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları, büyük bir olasılıkla kendilerinden beklenen rol ve sorumluluklarını etkin biçimde gerçekleştirmeye istekli olacakları anlamına gelmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “Rehberlik Anlayışı” ve “ Rehberliğe Yönelik Tutumlar” ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar sunulurken ülkemizdeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin çeşitli açılardan diğer ülkelerdeki rehberlik ve

psikolojik danışma hizmetlerinden farklılık gösterdiği için öncelikle ülkemizde yapılan çalışmalara daha sonra ise yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Rehberlik Anlayışı ile İlgili Araştırmalar:

Bu başlık altında öncelikle öğretmenlerin doğrudan rehberlik anlayışlarını belirlemeye yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Sonrasında ise doğrudan rehberlik anlayışını belirlemek amacıyla olmayan ancak bulguları öğretmenlerin rehberlik anlayışları hakkında bilgi veren diğer araştırmalara sunulmuştur.

2.3.1.1. Doğrudan öğretmenlerin rehberlik anlayışlarını belirlemeye yönelik araştırmalar: Kepçeoğlu (1975' ten akt. Öztemel, 2000) orta dereceli okullardaki rehberlik anlayışını konu alan bir araştırmasında, orta dereceli okullarda görev yapan müdür, rehberlik uzmanı, sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerin sahip oldukları rehberlik anlayışlarını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar daha önceden belirlenen ölçütler bakımından bu personelin rehberlik anlayışlarının genellikle yetersiz olduğu ve personel arasında önemli rehberlik anlayışı farkları bulunduğu işaret etmiştir. Araştırmacı orta dereceli okullarda görev yapan personelin uygulamalarda başarılı olmak için yeterli rehberlik anlayışına sahip olmadıkları yargısına varmıştır.

Öztemel (2000) kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin rehberlik anlayışları, Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilen, Kaya (1994) tarafından üzerinde yeniden çalışılan ve araştırmacı tarafından yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Rehberlik Anlayışı Envanteri ile, kendini ayarlama becerileri ise Bacanlı (1990) tarafından Türkçe' ye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği ile ölçülmüştür. Kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin araştırmanın diğer bağımsız değişkenleri olan cinsiyetlerine, yaşlarına, öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine, mezun oldukları okul süresine, medeni durumlarına ve buldukları öğretim kademelerine bağlı olarak rehberlik anlayışları arasındaki etkileşimlere bakıldığında bu değişkenlerin rehberlik anlayışıyla ortak etkileşimleri anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yaşlarının, öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerinin, mezun oldukları okul sürelerinin, medeni durumlarının ve buldukları öğretim kademelerinin rehberlik

anlayışları üzerindeki temel etkisi anlamlı bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise kendini ayarlama becerilerini yüksek olarak algılayan öğretmenlerin kendini ayarlama becerilerini düşük olarak algılayanlara göre rehberlik anlayışları yüksek olduğu şeklindedir.

Russell ve Willis (1964) çalışmalarında öğretmenlerin rehberlik programına ne kadar destek olduklarını araştırmışlar ve öğretmenlerin genel olarak rehberlik anlayışına sahip olduğu ve okuldaki rehberlik rollerini destekledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Doğrudan öğretmenlerin rehberlik anlayışları belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde yurt dışında öğretmenlerin rehberlik anlayışına sahip olduğu gözlenirken ülkemizde öğretmenlerin rehberlik anlayışına sahip olmadığı görülmekte ve rehberlik anlayışında kendini ayarlama becerisinin etkisi olduğu görülmektedir.

2.3.1.2. Öğretmenlerin rehberlik anlayışları hakkında bilgi veren diğer araştırmalar:

Bu başlık altında öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüş ve algıları hakkında bilgi veren çalışmalar sırası ile öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmalar, psikolojik danışmanlarla gerçekleştirilen çalışmalar ve öğretmen, psikolojik danışman ve yöneticilerle gerçekleştirilen çalışmalar ile ilgili diğer çalışmalar başlıkları altında sunulmuştur.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalar: Nazlı (2003) öğretmenlerin kapsamlı/ gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin algı ve değerlendirmelerini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda araştırmacı, öğretmenlerin rehberlik etkinliklerini yararlı bulduklarına (%83), rehberliği algılayışlarının olumlu yönde değiştiğine (%73) ve rehberlik hizmetlerinde kendilerini de görevli olarak algıladıklarına dair bulgular elde etmiştir.

Yumrutaş (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarını İstanbul ilinden seçtiği 207 ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile hazırlamış olduğu rehberlik çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamalarına yönelik bir anket kullanarak incelemiştir. Çalışmasının sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü ilköğretimde rehberlik çalışmalarının yararlı olacağına inandıklarını, okullarında yürütülmekte olan rehberlik

ve eğitici kol faaliyetlerinin ise yeterince etkili yapıldığını düşünmediklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmı rehberlik çalışmalarındaki görev ve sorumluluklarını bildiklerini ve rehberlik görev ve sorumluluklarına ilişkin çoğu ifadeyi yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Nazlı (2008) öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamalarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin gelişimsel-önleyici rehberlik anlayışını benimsediklerini, rehberlik hizmetlerindeki rollerini ve gelişimsel rehberlikle ön plana çıkan gelişimsel rehberlik rollerini algıladıklarını, ancak hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını aktarmıştır.

Hui (2002) Hong Kong' taki öğretmenlerin okul rehberliğine ilişkin algılarını incelediği çalışmasında öğretmenleri okul rehberliğini öğrencilerin gelişmelerini hızlandırıcı bir yönetim sistemi olarak algıladıklarını bulgusuna ulaşmıştır.

Aluede ve Egbochuku (2009) Nijerya' da 420 orta öğretim öğretmeniyle yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin okul rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehberlik ve psikolojik danışma programının okulun eğitim programına olumlu katkı getirdiğini belirttiklerini rapor etmişlerdir.

Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüş ve algıları hakkında bilgi veren öğretmenlerle yapılan araştırmalar öğretmenlerin rehberliğin okulun ayrılmaz bir parçası olduğu görüşünü, genel olarak gelişimsel rehberlik anlayışı ve rehberlik hizmetlerindeki kendi rol ve sorumluluklarını benimsediklerini göstermektedir (Nazlı, 2002, 2008; Yumrutaş, 2006) . Bununla birlikte öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerinin yerine getirilemediği ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu bulguları da yer almaktadır (Nazlı, 2008; Yumrutaş 2006). Bu bulgular öğretmenlerin okul rehberlik hizmetlerini benimserlerken, uygulamaya ilişkin hizmet içi eğitime gerek duymakta olduklarına işaret etmektedirler.

Psikolojik Danışmanlarla Gerçekleştirilen Araştırmalar: Hamacı, Murat ve Esen Çoban (2004)' ın Gaziantep' deki okullarda çalışan psikolojik danışmanların sorunlarını belirlemek için yaptıkları çalışmanın sonuçlarında, psikolojik danışmanların okul müdür

ve öğretmenlerinin rehberlik anlayışına sahip olmayışı nedeniyle sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Karakuş (2008) ilköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarını incelediği çalışmasında, psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine bakışı ve desteğinin, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin, sorumluluklarının bilincinde olmalarının konsültasyon hizmetlerinin başarısını etkileyeceğini dile getirdiklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenleri kendini geliştirmelerini, onlara hizmet içi eğitim verilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

Kızıl (2007) ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik danışmanların ve sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri incelemiştir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların %83,3' ü "okullarınızda etkinliklerin uygulandığını söyleyebilir misiniz?" sorusuna ilişkin olarak rehberliğe karşı geliştirilen tutumun uygulanabilirliğini etkilediğini, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu rehberlik etkinliklerinin tam anlamıyla yerine getirilemediği ancak; rehberliğe yönelik olumlu tutum gösteren bireylerle tam anlamıyla uygulanabileceğini görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Yine psikolojik danışmanların %66,6' sını "rehberlik etkinliklerinde iş birliği sağlayabiliyor musunuz?" sorusuna hayır cevabını vermişler ve öğretmenlerin rehberlik etkinlikleri angarya olarak gördüklerini, olumlu tutumları yoksa iş birliği yapılmadığını belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanların %33,3' ü "rehberlik etkinliklerinin daha verimli hale getirmek için neler yapılabilir?" sorusuna öğretmenler bilgilendirilmelidir, rehberlik anlayışı kazandırılmalı yanıtı vermişlerdir. Katılımcı psikolojik danışmanların tamamı rehberlik etkinliklerini yapan öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmalarını ifade etmişler ve öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle, bilgi ve anlayış kazanmalarının gerektiğini belirtmişlerdir.

Psikolojik danışmanlarla gerçekleştirilen araştırmalar psikolojik danışmanların öğretmenlerin yeterli rehberlik anlayışına sahip olmaları düşüncesinde oldukları göstermektedir (Hamacı, Murat ve Esen Çoban, 2004; Kızıl, 2007). Bununla birlikte psikolojik danışmanlar okul rehberlik hizmetlerinin etkililiğini öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmalarına bağlı olduğunu ve öğretmenlere rehberlik hizmetleri ile

ilgili hizmet içi eğitim verilmeli görüşünü vurguladıkları görülmektedir (Hamacı, Murat ve Esen Çoban, 2004; Karakuş, 2008; Kızıl, 2007).

Öğretmenler, Psikolojik Danışmanlar ve Yöneticilerle Gerçekleştirilen Araştırmalar: Güvenç (2001) okullardaki rehberlik faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan güçlükleri yönetici, sınıf rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanların görüşleri çerçevesinde belirleyeme çalışmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 24 maddelik, likert tipi veri toplama aracı ile 102 yönetici, öğretmen ve psikolojik danışmandan görüş alınmıştır. Araştırmanın sonucunda rehberlik anlayışının olmaması, yeterli sayıda rehber öğretmen bulunmaması, rehber öğretmenler için yeterli fiziki ortam ve araç-gereç bulunmaması, sınıf rehber öğretmenlerinin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmamaları ve ailelerin yeterli destek vermeleri gibi problemlerin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini olumsuz biçimde etkilediğine işaret edilen bulgulara ulaşılmıştır.

Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2006) okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin işleyişleri ve problem alanlarını, hazırlamış oldukları anketle Antalya ve Ağrı ilindeki müdür, müdür yardımcısı ve rehber öğretmenlerin görüşlerini alarak incelemiştir. Araştırma sonucunda rehberlik hizmetlerinin öneminin eğitimciler arasında yeterince kavranmamış olduğu ve rehberlik hizmetleriyle yükümlü olan okul rehber öğretmenlerinin bir kısmının işinin gerektirdiği ilke ve sorumluluk bilincine ve aktivitesine sahip olmadıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Konca (2007) ilköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik programının geliştirilmesinde karşılaşılan sorunları incelemiştir. Sorunları belirlemeye yönelik geliştirdiği ölçme aracı ile yönetici, öğretmen ve psikolojik danışmanlardan veri toplamıştır. Bu çalışmanın sonucunda, ölçme aracında “anlayış” kaynaklı sorunlar üst başlığı ile ilgili maddelerden bir tanesi dışındaki tüm maddelerin sorun olarak algılandığı bulunmuştur.

Öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve yöneticiler ile gerçekleştirilen çalışmalar da psikolojik danışmanlarla gerçekleştirilen çalışmalara benzer olarak öğretmenlerin rehberlikle ilgili bilgiye, anlayışa sahip olmadığına, bu durumun da okullarda rehberlik

hizmetlerinin etkili sunulmasında engel oluşturduğuna işaret etmektedir (Güvenç, 2001; Konca, 2007).

İlgili Diğer Araştırmalar: Kaya (1994) Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerinin ve uzmanlarının bazı değişkenlere göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışlarını araştırmıştır. Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilen ölçeğin güncellemesini yaparak, 40 maddeden oluşan Rehberlik Anlayışı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerinin ve uzmanlarının yüksek düzeyde bir rehberlik ve psikolojik danışma anlayışına sahip olduğu belirtilmiştir.

Ök (2000) 1950' den günümüze rehberlik hizmetleri isimli çalışmasında yönetmelikler, kararlar ve uygulamaları tarama modeli ile incelemiştir. Hizmetlerinin amaçları, rehberlik araştırma merkezi başkanının, rehberlik araştırma merkezi müdürü, yardımcıları ve bölümlerinin görevleri, okul müdürü ve yardımcılarının görevlerinin, koordinatör rehber öğretmen, rehber öğretmenlerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin görevlerinin uygulanma derecelerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Belge tarama yöntemi ve araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile veriler toplanmıştır. Araştırmacının bulmuş olduğu sonuçlardan birisi Eğitim Bilimleri branşının dışındaki branşlarda yetişmiş milli eğitim çalışanlarının, okul rehberlik hizmetlerinden başka, diğer rehberlik hizmetleri konusunda duyarlı olmadıklarıdır.

Rehberlik anlayışları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak rehberlik anlayışına sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir. Ancak okullarda görevli psikolojik danışmanlar bunun tam tersi düşünmektedirler ve öğretmenlerin ve yöneticilerin yeterli rehberlik anlayışına sahip olmadıklarını, bu durumun rehberlik hizmetlerini olumsuz etkilediği görüşündedirler. Bununla birlikte hem öğretmenler hem de psikolojik danışmanların öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğunu belirttikleri görülmektedir.

2.3.2. Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumlar İle İlgili Araştırmalar:

Stewart (1961) öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma servisine katılım düzeylerini, öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönelik tutumlarını, tutumlarının ve katılım düzeylerinin ilişkisini, katılım düzeylerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın önemli

sonuçları olarak şunlar belirtilmiştir: 1) Washington' daki öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine aktif olarak katılmaktadırlar. 2) Kadınların katılım düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. 3) Orta öğretim öğretmenlerinin katılım düzeyleri ilköğretime göre daha yüksektir. 4) Kadınlar erkeklere oranla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptirler. 5) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutum ile medeni durum, deneyim, çalışılan okul türü, öğretilen konular, kurum derecesi, lisan üstü eğitim değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. 6) Katılım puanlarının en iyi belirleyici ise öğretmenlerin tutumları ve deneyimleri olarak belirlenmiştir. Stewart (1961) bu çalışmasında katılımcı öğretmenlere Yönetici Minnesota Öğretmen Tutum Envanterlerini de uygulamış ve öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumlarıyla öğretime ilişkin tutumları arasında pozitif bir ilişkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Masih (1969) ilköğretim öğretmenlerinin, ilköğretimde rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin tutumlarını, psikolojik danışmanların görüşlerini ve ilköğretim danışmanlığına ilişkin önerilerini araştırmıştır. 30 öğretmenle yapılan çalışmada, öğretmenlerin tamamı rehberlik ve psikolojik danışmanın ilköğretimin önemli bir parçası olması gerektiği konusunda hem fikir oldukları rapor edilmiştir (Akt. Ostling, 1973).

Axelberg (1969) ilköğretimde psikolojik danışma servisi olan okullarda görevli ve en az iki yıldır rehberlik ve psikolojik danışma programını sürdüren öğretmenlerin, rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin tutumlarının, rehberlik ve psikolojik danışma servisinin olmadığı okullardaki öğretmenlerden daha yüksek olup olmadığını araştırmıştır. Okul rehberlik servisinin bulunduğu okullarda ki öğretmenlerin daha yüksek olumlu tutumları olduğunu belirlenmiş, ancak bölgelere göre tutum puanlarının değiştiği belirtilmiştir.

Lyton, Kline ve Webster (1970) öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin tutumlarını araştırmışlardır. 245 asistan öğretmenle gerçekleştirilen çalışmalarının sonuçlarından birini, temelde belirti olarak farklı tutumların olduğunu şeklinde ifade etmişlerdir.

Pershing ve Demetropoulos (1981) öğretmenlerin orta öğretim kariyer danışmanlığı ile rehberlik sisteminin öğrencilere sunduğu kariyer danışmanlığının yeterliliğine ilişkin

tutumları ve bu tutumların cinsiyet, yaş, öğretmenlik sertifikası türü, deneyim ve okulda danışman odaklı rehberlik sisteminin var olması durumuna göre değişimlerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda tüm öğretmenlerin kariyer danışmanlığına ilişkin olumlu tutuma sahip ancak öğretmenlerin rehberlik sistemine yönelik olumsuz tutuma sahip olukları belirlenmiştir. Yaş ve deneyim açısından yaşları ve deneyimleri daha yüksek olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet açısından ise erkek öğretmenlerin daha yüksek olumlu tutuma sahip oldukları dair sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışmanın çalıştığı okullarda çalışan öğretmenlerin rehberlik sisteminin yeterliliğine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

McPhee (1985) Bahamalar Nassau' daki özel ve devlet orta öğretim kurumlarındaki 275 yönetici ve öğretmenin okul rehberlik hizmetleri ve öğrenci kişilik servisine ilişkin tutumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin düşük oranlara göre daha yüksek tutumlara sahip oldukları, erkeklerin kadınlardan daha yüksek rehberlik algısına ve tutumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin rehberlik tutumları ile rehberlik algıları okul türü, okulun büyüklüğü, okul düzeyi ve medeni duruma göre değişiklik göstermemiştir.

Masabi (1995) Güney Africa' da Siyah orta öğretim öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumlarını ve rehber öğretmenlerin rehberliğe ilişkin farkındalıklarını araştırmıştır. Öğretmenlerin genel olarak rehberlik tutumlarının yüksek olduğunu ancak rehber öğretmenlerin rehberliğe ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Cooper, Hough ve Loynd (2005) İskonya'lı orta dereceli okul öğretmenlerinin okul rehberlik ve psikolojik danışmasına ilişkin tutum ve kavramsallaştırmalarını iki ölçek ile araştırmışlardır. Sonuçta genel olarak öğretmenlerin okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ve danışmanları bağımsız ve uzman olarak değerlendirdiklerini belirlemişlerdir. Ancak küçük bir grup öğretmenin okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik güçlü, olumsuz tutumları olduğunu da belirleyerek öğretmenlerin bu durumu şöyle açıkladıklarını rapor etmişlerdir; “öğrenciler rehberlik ve psikolojik danışma servisini kötüye

kullanılmaktadırlar. Rehberlik ve psikolojik danışma servisi öğretmenler tarafından oluşturulmuş, var olan rehberlik hizmetlerini bütünleştirememektedirler”. Bu çalışmada aynı zamanda öğretmenlerin yüksek oranda rehberlik ve psikolojik danışmayı “tavsiye veren” terimleriyle kavrasallaştırdıkları belirlenmiştir.

Montgomery (2003’ ten akt. Cooper, Hough ve Loynd, 2005) beş Birmingham okulunda yaptığı nitel araştırmada, iki okulda öğretmenlerin bir danışman bulunması fikrine ilişkin kesinlikle olumlu baktıklarını ancak iki başka okulda öğretmenlerin danışma hizmetleri desteklediklerini ya da bir fikir ifade etmediklerini belirtmiştir.

Baginsky (2003) Kuzey İrlanda da öğretmen ve sınıf asistanları ile yaptığı çalışmanın sonucunda, katılımcıların %98,4’ ünün rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gerekli ve önemli olduğu yönünde tepki verdiği, sadece bir katılımcının rehberlik servisini gerçekten kullanışlı olmadığını belirtmiştir (Akt. Cooper, Hough ve Loynd, 2005).

Fox and Butler (2003, s. 77) bir çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmenler %97 oranında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini “çok gerekli” ya da “gerekli” olduğunu görüşünde olduklarını belirtmişlerdir (akt. Cooper, Hough ve Loynd, 2005).

Öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumlarına ilişkin araştırmalar incelendiğinde dünyadaki birçok ülkede öğretmenlerin rehberliğe ilişkin genel olarak olumlu tutumları olduğu görülmektedir. Ancak bazı araştırmalar rehberliğe yönelik tutumun değiştiği ve küçük bir grup öğretmenin olumsuz tutuma sahip olduklarına da göstermektedir (Axelberg, 1969; Cooper, Hough ve Loynd, 2005; Lyton, Kline ve Webster, 1970;). Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okullarda psikolojik danışmanların görev yapması olumlu tutumlarını arttırdığı ve öğretmenlerin de okullarda psikolojik danışmanların görev yapmalarını destekledikleri görülmektedir. Araştırmalar rehberliğe yönelik tutumun erkekler öğretmenler de daha yüksek olduğunu gösteren araştırmaların yanında kadın öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren araştırmaların (Stewart, 1961) da olması cinsiyetin rehberliğe yönelik tutum üzerindeki etkisinin tutarsız olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmaların kıdem yılı fazla olan öğretmenlerde daha yüksek olduğunu göstermeleri (McPhee, 1985; Pershing ve Demetropoulos,1981) kıdem yılının tutumu tutarlı biçimde etkilediğini

göstermektedir. Tüm bunların yanında rehberlik hizmetlerine katılımı en büyük oranda etkileyen etmelerden birinin rehberliğe yönelik tutum olmasına ilişkin araştırma bulgusunun da (Stewart,1961) bu çalışama için oldukça önemli olduğu düşünölmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli açıklanmıştır. Daha sonra araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu model çerçevesinde araştırmada sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik anlayış düzeyleri ile rehberlik yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışı ile rehberliğe yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberlik yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2009- 2010 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki toplam 125 ilköğretim kurumunda görev yapan 3101 sınıf öğretmeni ile 41 ortaöğretim kurumunda görev yapan 2024 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 5125 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, ilk ve ortaöğretim okulları arasından küme örnekleme yöntemiyle seçilen 33 ilköğretim okulu ile 9 ortaöğretim okulunda görevli olan 1192 sınıf rehber öğretmeninden araştırmaya gönüllü olarak katılan 739 sınıf rehber öğretmeni oluşturmuş ancak bunlardan ölçme araçlarının bağımsız değişkenlere ilişkin bilgilerin büyük bir bölümünü yanıtsız bırakmış olan 144 sınıf rehber öğretmeni örneklemden çıkarılmıştır. Sonuçta araştırmanın örneklemini 595 sınıf rehber öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma evreninden örnekleme alınan ilk ve ortaöğretim okulları ile

bu okullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin sayıları Çizelge- 1' de sunulmuştur.

Çizelge 1.

*Araştırma Örnekleminde Yer Alan Sınıf Rehber Öğretmenlerinin
Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımları*

	Okuldaki Sınıf Rehber Öğretmen Sayısı	Araştırmaya Katılan Sınıf Rehber Öğretmen Sayısı	%
Ortaöğretim	Ahmet Kanatlı Anadolu Lisesi	28	42.86
	Atatürk Lisesi	40	47.50
	Cumhuriyet Lisesi	40	52.50
	Eskişehir Anadolu Lisesi	32	50.00
	Fatih Anadolu Lisesi	30	43.33
	Kız Teknik Olgunlaşma Enstitüsü ve Kız Teknik ve Meslek Lisesi	40	32.50
	Sarar Anadolu İmam Hatip Lisesi	28	35.71
	Süleyman Çakır Lisesi	40	25.00
	Turgut Reis Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	40	70.00
Toplam	Orta Öğretim Toplam	318	43.40
İlköğretim	1.Hava İkmal Bakım Merkezi İlköğretim Okulu	32	65.63
	30 Ağustos İlköğretim Okulu	24	41.66
	75.Yıl Özel İdare İlköğretim Okulu	16	75.00
	Adalet İlköğretim Okulu	40	47.50
	Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu	24	41.66
	Atatürk İlköğretim Okulu	32	62.50
	Barbaros İlköğretim Okulu	24	50.00
	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	24	41.66
	Dumlupınar İlköğretim Okulu	24	54.17
	Edebalı İlköğretim Okulu	24	58.33
	Eti Maden İşletmeleri İlköğretim Okulu	24	54.17
	Hacı Nezire Sarıkamış İlköğretim Okulu	24	66.67
	İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu	40	47.50
	İki Eylül İlköğretim Okulu	32	46.88
	İsmet İnönü İlköğretim Okulu	24	62.50
	Kurtuluş İlköğretim Okulu	24	54.17
	Mehmet Ali Yasin İlköğretim Okulu	24	54.17
	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	24	79.17
	Melahat Ünügür İlköğretim Okulu	48	33.33
	Murat Atılğan İlköğretim Okulu	32	46.88
	Orgeneral Halil Sözer İlköğretim Okulu	32	46.88
	Pilot Binbaşı Ali Tekin İlköğretim Okulu	24	58.33
	Plevne Özel İdare İlköğretim Okulu	18	66.67
	Samî Sipahi İlköğretim Okulu	48	43.75
	Sinan Alağaç İlköğretim Okulu	24	50.00
	Şehit Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu	24	41.67
	Ticaret Borsası İlköğretim Okulu	16	50.00
	Ülkü İlköğretim Okulu	32	62.50
	Vali Ali Fuat Güven İlköğretim Okulu	24	41.67
	Yenikent İlköğretim Okulu	24	50.00
	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	24	62.50
	Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	24	33.33
	Toplam	874	457
GENEL TOPLAM	1192	595	49.92

Çizelge 1’ de görüldüğü gibi örnekleme alınan 9 orta öğretim okulundan 138 sınıf rehber öğretmeni araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Örnekleme alınan orta öğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin araştırmaya gönüllü katılımları her okul düzeyinde incelendiğinde % 25 ile % 70 arasında değiştiği ve toplamda örnekleme alınan orta öğretim okullarında görevli sınıf rehber öğretmenlerinin % 43.40’ ının araştırmaya gönüllü olarak katıldığı görülmektedir. Çizelge 1’ de görüldüğü gibi örnekleme alınan 41 ilköğretim okullundan 457 sınıf rehber öğretmeni araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Örnekleme alınan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin araştırmaya gönüllü katılımları her okul düzeyinde incelendiğinde % 33.33 ile % 75.00 arasında değiştiği ve toplamda örnekleme alınan ilköğretim okullarında görevli sınıf rehber öğretmenlerinin % 52.29’ unun araştırmaya gönüllü olarak katıldığı görülmektedir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 595 katılımcının 457’si (%76.8) ilköğretimde, 138’i (%23.2) orta öğretim okullarında görev yapmaktadır. Katılımcıların 378’i (%63.5) kadın, 217’si (%36.5) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların 480’ ini (%80.7) sosyal bilim ders öğretmenleri, 115’ i (%19.3) fen bilim ders öğretmenidir. Katılımcılardan 449’ u (%75.5) rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılmış, 146’ sı (%24.5) katılmamıştır. Katılımcıların 161’i (%27.1) 1-9 yıl arası kıdem yılına sahip, 293’ ü (%49.2) 10-19 yıl arası kıdem yılına sahip, 141’ i (%23.7) 20 yıl ve üzeri kıdem yılına sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik anlayışları, “Rehberlik Anlayışı Envanteri” (Öztemel, 2000) ile ölçülmüştür. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutumları ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği” ile ölçülmüştür. Ayrıca katılımcıların araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak düşünülen nitelikleriyle ilgili kişisel bilgilerin belirlenmesinde, Kişisel Bilgiler Formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda belirtilmiştir:

3.3.1. Rehberlik Anlayışı Envanteri: Araştırmada katılımcıların rehberlik anlayışlarına ilişkin verilerin toplanması amacıyla Kepçeoğlu (1975) tarafından geliştirilen, Kaya

(1994) tarafından güncellenen ve daha sonra Öztemel (2000) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Rehberlik Anlayışı Envanteri kullanılmıştır. Rehberlik Anlayışı Envanterinde rehberliğin temel ilke ve kavramlarıyla ilgili 31 olumlu ve 9 olumsuz ifade olmak üzere toplam 40 madde bulunmaktadır. Envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştiren Öztemel (2000), “Katılıyorum”, “Kısmen katılıyorum”, “Fikrim yok” ve “Katılmıyorum” şeklindeki orijinal dördümlü derecelendirme envanterini, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “hiç katılmıyorum” biçiminde üçlü dereceleme indirgemıştır.

3.3.1.1. Rehberlik Anlayışı Envanterinin Geçerliliği: Envanterin yapı geçerliğini belirlemek üzere 100 kişiden elde edilen verilerle faktör analizi gerçekleştirilmiştir (Öztemel, 2000). Faktör analizi sonucunda envanterdeki maddelerin tek faktörde toplanmıştır. Bu tek faktör toplam varyansın % 22’sini açıklamaktadır.

3.3.1.2. Rehberlik Anlayışı Envanterinin Güvenirliği : Öztemel (2000) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ise cronbach alpha katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Ayrıca Kaya (1994) tarafından “Testi Yarılama” yöntemi ile yapılan bir güvenilirlik çalışmasında testin iki yarısı arasındaki korelasyon katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Bu değer Spearman-Brown formülü ile testin tümüne ait güvenilirlik katsayısına dönüştürülerek, güvenilirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

3.3.1.3. Rehberlik Anlayışı Envanterinin Puanlanması: Envanterde yer alan her bir madde olumlu ve olumsuz olmalarına ilişkin olarak puanlanmaktadır. Olumlu ifadeler için katılıyorum (3), kısmen katılıyorum (2), hiç katılmıyorum ifadesine (1) puan; olumsuz ifadeler için ise katılıyorum (1), kısmen katılıyorum (2), katılmıyorum ifadesine (3) puan verilmiştir. Dolayısıyla envanterden alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan ise 120’dir ve ölçekten alınabilecek ortalama puan 80’dir. Rehberlik Anlayışı Envanterinden elde edilen puanın yüksek olması, bireyin rehberlik anlayış düzeyinin de yüksek olması anlamına gelmektedir.

3.3.2. Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği (SRÖTÖ): Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Ölçeğin geliştirilme aşamaları şunlardır;

3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması: Tutum ölçeğinin madde havuzunun oluşturulması için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında öncelikle rehberliğe yönelik tutumu ölçmeyi hedefleyen ölçek geliştirme çalışmaları (Stewart,1961; Barker, 1966; Ostling 1973; Cooper, Hough, Loynd, 2005), sonrasında öğretmen tutumlarını ölçmek için geliştirilen Demokratik Tutum Ölçeği (Gözütok, 1995) ve Öğretmen Tutum Envanteri (Cooks, Leads ve Collis 1951’ den akt. Küçükahmet, 1976) incelenmiş ve 26 maddeden oluşan bir taslak ölçek geliştirilmiştir. Bu maddeler rehberlik ve psikolojik danışma alanında uzman olan 25 kişiye gönderilerek, uzmanlardan taslak ölçek maddelerinden her birinin rehberliğe yönelik bir tutum ifadesi olup olmadığına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Alınan geri bildirimler incelenip, her bir madde için uzmanların “tutum ifadesi” ve “tutum ifadesi değil” görüşlerinin frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. % 70’ in altında “tutum ifadesi” görüşü almayan ifadelerin kimi yeniden düzenlenmiş kimileri ise ölçekten çıkartılmıştır. Geri bildirimlerde “tutumun davranış boyutuna ilişkin daha fazla madde yer almalı” görüşleri doğrultusunda ölçeğe davranış boyutunu ölçen yeni maddeler eklenmiş ve bu düzeltmeler sonucunda taslak ölçekte 27 madde yer almıştır. 27 maddelik taslak ölçeğe ön uygulama için son şekli verilmiştir.

Ön uygulama aşamasında araştırmanın hedef grubundaki katılımcıların benzeri olan 16 öğretmenden oluşan bir gruba taslak ölçek birebir uygulanarak, hala anlaşılamayan maddeler olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ön uygulama sonrasında öğretmenlerin vermiş olduğu geri bildirimler de dikkate alınarak, bazı maddelerde küçük düzeltmeler yapılmış ve faktör analizi yöntemi ile 27 maddelik taslak ölçeğe son şekli verilmek üzere taslak ölçek faktör analizine hazır hale getirilmiştir.

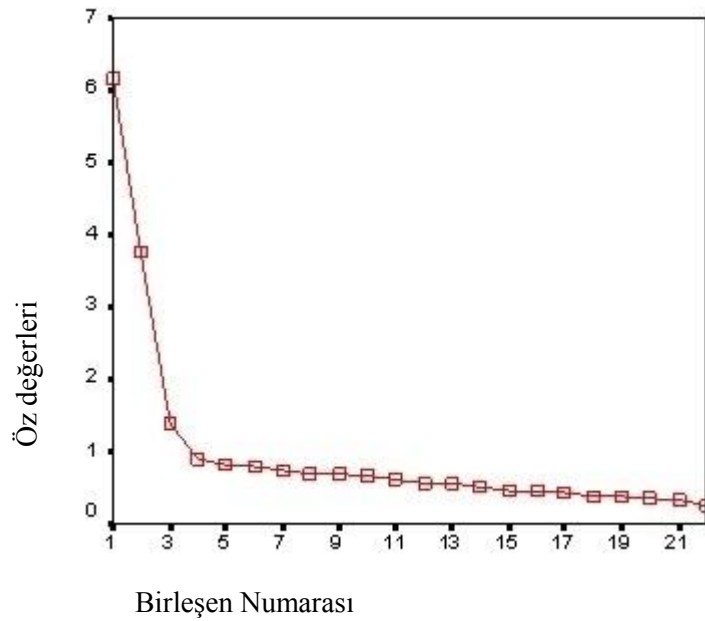
Taslak ölçek Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin sonrasında 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde küme örneklem yöntemiyle seçilen 562 ilköğretim sınıf öğretmeni ve 177 ortaöğretim sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 739 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Ölçekte olumlu ifadeler ” Tamamen Katılıyorum” ifadesi 5 puan, “Uygun” ifadesi 4 puan, “Orta Derecede Uygun” ifadesi 3 puan, “Uygun Değil” ifadesi 2 puan, “Hiç Uygun Değil” ifadesi 1 puan olarak, olumsuz ifadeler ise ters biçimde

değerlendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 11.5 programı ile analiz edilerek, *SRÖTÖ*'nün geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiştir.

3.3.2.1. SRÖTÖ'nün Geçerliliği: Ölçeğin yapı geçerliği Temel Bileşenler Analizi Tekniği ile belirlenmiştir. Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu araştırılmıştır. Verilerin faktörleşmeye uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. KMO'nun 0.60'dan büyük ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0.91, Barlett testi anlamlı bulunmuştur ($p < 0.01$). Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Temel bileşenler analizinin ilk aşamasında ölçekte öz değerleri 1' den yüksek üç bileşenin öz değerleri sırası 7.46, 4.54, 5.38 olarak dizildiği, bunların da tümünün toplam varyansın % 49.48' sini açıkladığı görülmüştür. Buna ek olarak Scree grafiği de incelenmiş olup, aşağıda Şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Faktör analizine ilişkin Scree-Plot Test sonucu

Şekil 1'de sunulan Scree grafiği de incelenerek, ölçeğin üç faktörlü bir yapı oluşturabileceğine karar verilerek aynı faktörde yüksek ilişki gösteren maddeleri bir

araya toplamak amacıyla Varimax Dik Döndürme tekniğini ile ikinci bir analiz daha yapılmıştır. Aynı yapıyı ölçen maddelerin belirlenmesinde bir maddenin yer aldığı faktördeki yük değerinin en az .35 olmasına ve bu maddenin yük değerinin diğer faktördeki yük değerlerinden en az 0.10 daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir. İzleyen analizler sonucunda bu kriterlere uymayan 5 madde ölçekten çıkartılmış, sonuçta 22 maddeden oluşan üç boyutlu bir ölçek elde edilerek ölçeğe nihai şekli verilmiştir. Ölçeğin son şekline ilişkin faktör analizi sonuçları Çizelge 2’ de sunulmuştur.

Çizelge 2.

Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Döndürme Sonrası Yük Değerleri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1	.740	,159	,095
2	.720	,105	-,085
3	.712	,089	,222
4	.700	,241	-,045
5	.698	,048	-,020
6	.669	,061	-,015
7	.658	,035	-,020
8	.633	-,007	,223
9	.628	,077	-,111
10	.495	,072	-,005
11	,154	.804	,160
12	,055	.750	,238
13	,121	.724	,266
14	,099	.692	-,149
15	,154	.596	,353
16	-,016	.595	,255
17	,186	.595	,269
18	,105	.566	,210
19	-,055	,218	,783
20	,035	,262	,741
21	-,018	,220	,737
22	,040	,348	,625

Çizelge 2’ de faktör analizi sonuçları görülen 22 maddelik SRÖTÖ üç faktörünün birden toplam varyansın %51.39’unu açıklamaktadır. Faktörlerin açıkladıkları varyans

yüzdeleri ise birinci faktör için %20.88, ikinci faktör için %18.19, üçüncü faktör için ise %12.31 olarak bulunmuştur.

I., II. ve III. faktörleri altında toplanan maddeler dikkatlice incelenerek; 1. faktör “Kavram ve İlkelere Yönelik Tutumlar”, 2. faktör “Rehberlik Görevlerine Yönelik Tutumlar”, 3. faktör ise “Rehberlikte Gelişim İhtiyacına Yönelik Tutumlar” olarak adlandırılmıştır.

Alt faktörler arasındaki korelasyon ve alt faktörlerin ölçeğin tamamı ile korelasyonu ölçeğin geçerliği hakkında bilgi vermektedir. Bu amaçla 3 alt ölçeğin birbirleri ile arasındaki ilişki ve her alt ölçeğin ölçeğin tamamı ile ilişkisi Pearson Momentler korelasyon katsayısı ile hesaplanmış olup, bu değerle aşağıda yer alan Çizelge 3’ te sunulmuştur.

Çizelge 3.

Alt Ölçekler ve Alt Ölçekler ile Ölçek Toplamı Arasındaki

Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları

	1. Faktör: Kavram ve İlkelere Yönelik Tutumlar	2.Faktör : Rehberlik Görevlerine Yönelik Tutumlar	3.Faktör: Rehberlikte Gelişim İhtiyacına Yönelik Tutumlar	Ölçek Toplamı
1. Faktör Kavram ve İlkelere Yönelik Tutumlar	–	.33**	.17**	.87**
2. Faktör Rehberlik Görevlerine Yönelik Tutumlar	–	–	.55**	.71**
3. Faktör Rehberlikte Gelişim İhtiyacına Yönelik Tutumlar	–	–	–	.51**

** p < 0.01

Çizelge 3’ te sunulan SRÖTÖ’ nün 3 alt ölçeği arasındaki korelasyon ile tüm alt ölçeklerle ölçeğin tamamı arasındaki korelasyon değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Alt ölçekler arasındaki korelasyon .17 ile .55 arasında iken, alt ölçeklerle

ölçeğin tamamı arasındaki korelasyonun .51 ile .87 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu korelasyon değerlerinin anlamlılığı ölçeğin tüm alt ölçekleri ile birlikte benzer yapıyı ölçtüğü anlamına gelmektedir. Alt ölçekler arasındaki orta düzeyde ilişki ise ölçeklerin birbirinden ayrı olduğunu göstermektedir. Bu korelasyon değerleri SRÖTÖ' nin rehberliğe yönelik tutumu geçerli ölçtüğü görüşünü desteklemektedir.

Tüm bunların yanında, ölçeğin ayırt ediciliği de SRÖTÖ' nin rehberliğe yönelik tutumu düşük olan öğretmenlerle yüksek olan öğretmenleri birbirinden ayırabilme özelliği hakkında bilgi vermektedir. Bu amaçla ölçekten en yüksek puanları alan % 27' lik grup ile en düşük puanları alan %27' lik grubun puanlarının birinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile belirlenmiş ve bu değerler aşağıda yer alan Çizelge 4' te sunulmuştur.

Çizelge 4

Üst %27' lik Grupla Alt %27' lik Grup Puanları Arasındaki t Testi Değeri

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	P
Alt Grup	200	69,48	5,31	57.16	.007*
Üst Grup	200	96.05	3,86		

* p < 0.05

Çizelge 4' te görüldüğü gibi üst grup ile alt grubun puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık SRÖTÖ' nin rehberliğe yönelik tutumu ayırt edici biçimde ölçtüğünü göstermektedir.

3.3.2.2. SRÖTÖ'nün Güvenirliği: SRÖTÖ' nin ne denli güvenilir bir ölçek olduğunu belirlemek amacı ile, bütünü ve alt ölçeklerine ilişkin cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ile ölçeğin her bir maddesi ile bütününe ilişkin puanları arasındaki ilişkileri gösteren madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. 739 sınıf rehber öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilen güvenilirlik çalışması sonucunda 22 maddelik ölçeğin tamamı için belirlenen cronbach alpha değerinin .86' olduğu saptanmıştır. Alt

ölçeklere ilişkin Alpha değerlerinin ise “Kavram ve İkelere Yönelik Tutumlar” alt ölçeği için .86, “Rehberlik Görevlerine Yönelik Tutumlar” alt ölçeği için .86, “Rehberlikte Gelişim İhtiyacına Yönelik Tutumlar” alt ölçeği için ise .79 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte madde toplam istatistikleri de incelenmiş ve aşağıda yer alan Çizelge 5 ‘ te sunulmuştur.

Çizelge 5.

Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeği Madde- Toplam İstatistikleri

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Alpha Değeri
1	.61	.85
2	.50	.85
3	.59	.85
4	.57	.85
5	.47	.86
6	.46	.86
7	.44	.86
8	.48	.86
10	.34	.86
11	.54	.85
12	.47	.86
13	.52	.86
14	.34	.86
15	.50	.86
16	.35	.86
17	.49	.86
18	.40	.86
19	.29	.86
20	.37	.86
21	.30	.86
22	.38	.86

Çizelge 5 incelendiğinde ölçeğin düzeltilmiş madde toplan korelasyon katsayılarının .61 ile .29 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanılarak ölçeğin gerek bütünü

gerek alt ölçekleriyle birlikte iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğu ve ölçeğin her bir maddesine ilişkin puanlarla, bütününe ilişkin puanlar arasında tatminkar düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.2.3. *SRÖTÖ Envanterinin Puanlanması*: Ölçekte olumlu ifadeler ” Tamamen Katılıyorum” ifadesi 5 puan, “Uygun” ifadesi 4 puan, “Orta Derecede Uygun” ifadesi 3 puan, “Uygun Değil” ifadesi 2 puan, “Hiç Uygun Değil” ifadesi 1 puan olarak, olumsuz ifadeler ise ters biçimde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110 iken, en düşük puan 22’ dir ve ölçekten alınabilecek ortalama puan 66’ dır. Sınıf rehber öğretmen tutum ölçeğinden elde edilen puanın yüksek olması rehberliğe yönelik olumlu tutumun yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4.Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde, Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin (Ek-1) sonrasında örnekleme yer alan okullardaki toplam 739 gönüllü sınıf rehber öğretmenlerine uygulanmıştır.

Katılımcılara uygulanan veri toplama aracında bağımsız değişkenlere ilişkin bilgilerin büyük bir bölümünü yanıtı bırakmış olan deneklere ilişkin 144 ölçek analizden çıkartılmıştır. Geriye kalan 595 katılımcıdan elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerin, rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Momentler Çarpım korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin hangi gruplarında rehberlik anlayış ve rehberliğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirlemek için gözlenen z değerleri hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik anlayışlarının ve rehberliğe yönelik tutumlarının cinsiyet, branş, rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, kademe ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla tek yönlü MANOVA’ dan yararlanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda sırası ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutum düzeylerine, rehberlik anlayışları ile rehberliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkilere, rehberlik anlayış ve rehberliğe yönelik tutumlarının cinsiyet, branş, rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, kademe ve kıdem değişkenleri açısından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayış ve Rehberlik Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt amacı sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ve rehberliğe yönelik tutumlarının nasıl olduğunun belirlenmesidir. Bu amaca yönelik betimleyici istatistikler aşağıda yer alan Çizelge 6' da sunulmuştur.

Çizelge 6.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışı Envanteri (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	Alınan		Ortalama	Standart sapma	Yüzdellikler		
		En Yüksek Puan	En Düşük Puan			%25	%50	%75
RAE	595	89.85	116.00	105.74	4.8	103	106.66	109
SRÖTÖ	595	66	108.00	86.14	9.16	79	86	93

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, katılımcıların Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) elde ettikleri puanların ortalaması 105.74, standart sapması ise 4.8’dir. RAE’ den alınan puanların en düşüğü 89.95, en yükseği 116’dır. Birinci yüzdelerde yer alan katılımcıların ortalama puanları 103’den küçükken, dördüncü yüzdelerde yer alan katılımcıların RAE puan ortalamaları ise 109’dan yüksektir. RAE’den alınabilecek en yüksek puan 120 iken, bu araştırmada alınan en yüksek puan 116’dır. Katılımcıların RAE’ den aldıkları puan dağılımı yüzdeler açısından incelendiğinde, katılımcılardan en yüksek puanları alan dördüncü çeyrekteki %25’ lik grubun puanları 109 ile 116 arasında değişirken, en düşük puanları alan ilk çeyrekteki %25’lik grubun puanlarının ise 103 ile 89 arasında değiştiği gözlenmektedir. Örneklemdeki ikinci ve üçüncü çeyreğinin oluşturduğu orta grubun puanlarının ise, 103-109 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu verilere bakılarak örneklemdeki öğretmenlerin yaklaşık %50’ den fazlasının ortalama puanın üstünde puan elde ettiği görülmektedir. Bu verilere bakılarak örneklemdeki öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 6’ da görüldüğü gibi katılımcıların Sınıf Rehber Öğretmenleri Rehberlik Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) elde ettikleri puanların ortalaması 86.14, standart sapması ise 9.16’ dır. Ölçekten alınan puanların en düşüğü 66, en yükseği 108’ dir. Birinci yüzdelerde yer alan katılımcıların ortalama puanları 79’dan küçükken, dördüncü yüzdelerde yer alan katılımcıların puan ortalamaları ise 93’ten yüksektir. SRÖTÖ’ den alınabilecek en yüksek puan 110 iken, bu araştırmada alınan en yüksek puan 108’tir. Katılımcıların SRÖTÖ’ den elde ettikleri puanların dağılımı yüzdeler açısından incelendiğinde, en yüksek puanları alan %25’ lik grubun puanları, 93 ile 108 arasında değişirken, en düşük puanları alan %25’lik grubun puanlarının ise 66 ile 79 arasında değiştiği gözlenmektedir. Örneklemdeki ikinci ve üçüncü çeyreğinin oluşturduğu orta grubun puanlarının ise, 79-93 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu verilere bakılarak örneklemdeki öğretmenlerin yaklaşık %50’ den fazlasının ortalama puanın üstünde elde ettiği görülmektedir. Bu verilere bakılarak örneklemdeki öğretmenlerin rehberlik tutumlarının genel olarak yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının yüksek olduğu bulgusu yabancı literatürle benzerlik göstermektedir (Cooper, Hough ve Loynd, 2005; Kalamozoo, 1995; Ostling, 1973; Pershing ve Demetropoulos, 1981)

Ülkemizde ise Kepçeoğlu (1975) orta öğretimde görev yapan müdür, psikolojik danışman, sınıf öğretmenleri ve öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının genellikle yetersiz olduğu ve personel arasında önemli rehberlik anlayışı farklılıkları olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ancak Nazlı (2003,2008) öğretmenlerin gelişimsel-önleyici rehberlik anlayışını benimsediği, rehberlik anlayışlarının ise olumlu yönde değiştiği bulgularına ulaşmıştır. Bu bulgular göstermektedir ki ülkemizde de yurt dışında olduğu gibi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gelişmesiyle, okulların büyük çoğunluğunda psikolojik danışmanların bulunmasıyla, öğretmen yetiştirmede rehberlikle ilgili derslere verilen önemin artmasıyla öğretmenlerin rehberlik anlayış düzeyleri ve tutumları da artmaktadır.

4.2. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt amacı sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ile rehberliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ile rehberlik tutumları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Öncelikli olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısının varsayımları olan değişkenlerin dağılımlarına ilişkin normallik, homojenlik ve doğrusallık testleri yapılmış ve tüm varsayımların karşılandığı belirlenmiştir. Rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür ($r = .44$, $p < 0.01$). Değişkenler arasındaki ilişki hakkında daha detaylı bilgi edinmek için rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiye tüm bağımsız değişkenler için bakılmış ve elde edilen değerler Çizelge 7' de sunulmuştur.

Çizelge 7.

*Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları
Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Değişkenlere Göre
Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları*

Değişken		r
Cinsiyet	Kadın	.44*
	Erkek	.41*
Branş	Sosyal bilim dersleri	.45*
	Fen bilim dersleri	.36*
Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitim Katılma Durumu	Katılan	.47*
	Katılmayan	.34*
Kademe	İlköğretim	.45*
	Orta öğretim	.35*
Kıdem	1-9 Yıl	.48*
	10-19 yıl	.42*
	20 yıl ve üzeri	.49*

* p < .001

Çizelge 7' de görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberlik tutumları arasında her bağımsız değişken bazında orta derecede pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Bağımsız değişkenlerin hangi gruplarında rehberlik anlayış ve rehberliğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirlemek için gözlenen z değerleri hesaplanmıştır.

Her bağımsız değişken düzeylerindeki rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutum arasında ilişkinin anlamlı farklılığını belirlemek için hesaplanan gözlenen z değerleri Çizelge 8' de sunulmuştur.

Çizelge 8.

Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberliğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Bağımsız Değişkenlere Göre Değişimine İlişkin Gözlenen Z Değerleri

		Z _{göz}
Cinsiyet	Kadın	-0.15
	Erkek	
Branş	Sosyal bilim dersleri	1.08
	Fen bilim dersleri	
Rehberlikle Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	Katılan	1.56
	Katılmayan	
Kademe	İlköğretim	1.22
	Ortaöğretim	
Kıdem 1	1-9 yıl	0.76
	10-19 yıl	
Kıdem 2	1-9 yıl	-0.16
	20 yıl ve üzeri	
Kıdem 3	10-19 yıl	-0.91
	20 yıl ve üzeri	

Çizelge 8’ de sunulan gözlenen z değerleri $-1.96 < z_{göz} < 1.96$ ise iki katsayı değeri birbirinden anlamlı olarak farksız, $z_{göz} \leq -1.96$ ya da $z_{göz} \geq 1.96$ ise anlamlı olarak farklı olduğu kabul edilmiştir (Pallant,2005). Çizelge 8’ de görüldüğü gibi sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ile rehberlik tutumları arasındaki korelasyon katsayıları her bir bağımsız değişken düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ile rehberliğe yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olduğu bulgusu beklenen bir bulgudur. Çünkü tutumu oluşturan 3 öğeden biri olan bilişsel boyuttur ve rehberliğe yönelik tutumda bilişsel boyutu rehberlik ilkelerini doğru anlama olan rehberlik anlayışı etkilidir. Bu bulgu da göstermektedir ki öğretmenlerin rehberlik ilke ve kavramalarını doğru biçimde

anlamaları onların rehberlik tutumlarını da arttırmaktadır ve öğretmenlerin kendilerinden beklenen rehberlik hizmetlerini etkin biçimde gerçekleştirmelerini olanaklı hale getirmektedir. Ancak ilişkinin yüksek olmayıp, orta düzeyde olması rehberlik anlayışının rehberliğe yönelik tutumda tamamen belirleyici olmadığına da işaret etmektedir.

4.3. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Cinsiyet, Branş, Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu, Kademe ve Kıdemlerine Göre Rehberlik Anlayış Düzeyleri ve Rehberliğe Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyet, branş, rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, kademe ve kıdemlerine göre rehberlik anlayış düzeyleri ve rehberliğe yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadıkları, tek yönlü MANOVA analizi ile araştırılmıştır. Bu analizler gerçekleştirilmeden önce MANOVA analizinin varsayımı olan örneklem büyüklüğü, normallik, doğrusallık, uç değerler, çoklu doğrusallık ve teklilik ve varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliği her değişken için ayrı ayrı test edilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişken düzeylerine ilişkin hücrelerde yer alan denek sayılarını karşıladığı (Ek 2), bağımsız değişken düzeylerine göre dağılımların basıklık ve çarpıklık değerlerinin olumlu sonuçlar verdiği (Ek 3), çoklu normal dağılımın göstergesi olarak Mahalonobis kritik değerinin (10.93) iki bağımsız değişken için olan kritik değerden (13.82) daha küçük olduğu, saçılım grafiklerinin bağımlı değişkenlerin her bir bağımsız değişken de doğrusal bir dağılım gösterdiğine işaret ettiği (Ek 4), bağımlı değişkenler arasında orta düzeyde bir kısmi ilişkinin ($r = .436$) bulunduğu (Çizelge 5), tüm bağımsız değişkenlerdeki kovaryans matrislerine ilişkin Box M testi sonuçlarının (Ek 5), kovaryansların homojen olduğunu gösterdiği ve nihayet varyansların homojenliğine ilişkin Levene Testi (Ek 6) sonuçlarının da bağımsız değişkenlerdeki homojenliğin karşılandığına işaret ettiği saptanmıştır. MANOVA analizinin bütün varsayımların test edilmesi için yapılan tüm bu analizler sonucunda varsayımların tamamının sağlandığı belirlenmiştir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin cinsiyet, branş, rehberlikle ilgili hizmet içi kursa katılma durumu, kademe ve kıdem değişkenlerine göre rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik

tutum puanlarının değişip değişmediğine ilişkin tek yönlü MANOVA analizinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Cinsiyete İlişkin Bulgular ve Yorum

Cinsiyetlerine göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle kadınlar ve erkeklerin Rehberlik Anlayışı Envanterinden ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalama ve standart sapma değeri ile katılımcı sayısı incelenmiş ve aşağıda yer alan Çizelge 9' da sunulmuştur.

Çizelge 9.

Cinsiyete Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ)Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapmalar

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma
RAE	Kadın	378	106.17	4.67
	Erkek	217	104.99	4.94
SRÖTÖ	Kadın	378	86.98	9.20
	Erkek	217	84.68	8.93

Çizelge 9' da yer alan grup ortalamalarının önemli biçimde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi gerçekteştirilmiştir. Kadın sınıf rehber öğretmenleri ve erkek sınıf rehber öğretmenleri arasında rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutumları açasından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ($F(2, 592)= 6.32$ $p=.003$ Wilk' s Lambda= .98. $\eta^2 = .02$). MANOVA istatistiğini önemli olduğu için, onu izleyen denekler-arası etki testlerinin sonuçları incelenmiştir. Bu incelemede Bonferroni düzeltilmesi yapılıp, önem düzeyi .025 olarak dikkate alınmıştır. Denekler-arası etki test sonuçları aşağıda yer alan Çizelge 10' da sunulmuştur.

Çizelge 10.

Cinsiyete Göre Rehberlik Anlayışı Envanteri (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ)Elde Edilen Puanlara İlişkin Denekler-Arası Etki Test Sonuçları

	F	p	η^2
RAE	8.47	.004*	.014
SRÖTÖ	8.78	.003*	.015

p<.025

Çizelge 10' da sunulan denekler-arası etki testlerinin sonuçları, cinsiyetler göre hem rehberlik anlayışının ($F(1,593)= 8,47, p=.004$) hem de rehberliğe yönelik tutumun ($F(1,593)= 8,78, p=.003$) değiştiği göstermektedir. Cinsiyet bağımsız değişkeninin etki büyüklüğünü belirlemek için η^2 değerine bakılmış cinsiyetin hem rehberlik anlayışı ($\eta^2= .014$) hem de rehberliğe yönelik tutum ($\eta^2= .015$) üzerinde etkisinin küçük olduğu görülmüştür.

Çizelge 10' da görülen gruplar arası anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek üzere Çizelge 9' da yer alan grupların ortalamalarına bakıldığında kadın sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış ortalamaları ($X= 106.17$) ile erkek sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış ortalamaları ($X= 104.99$) arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir. Benzer biçimde, kadınların rehberliğe yönelik tutum ortalamaları ($X= 86.98$) ile erkeklerin rehberliğe yönelik tutumları ortalamaları ($X= 84.68$) arasında kadınların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine rehberlik anlayışında çıkan bu farklılık, Kepçeoğlu (1975)' nun araştırmasında ortaya çıkan orta öğretimde görevli kadın öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu bulgusuna paralellik göstermektedir. Ancak Öztemel (2000)' in öğretmenlerin rehberlik anlayış ortalamalarının cinsiyetlere göre anlamlı olarak değişmediği bulgusu, Aluede ve Egbochuku (2009)' nun elde ettiği orta öğretim sınıf öğretmenlerinin rehberliğe ilişkin inançlarının cinsiyetlerine göre değişmediği bulgusu ile Kaya (1994)' nin talim ve terbiye kurulu üyelerinin, talim terbiye eğitim uzmanlarının, özel eğitim rehberlik ve psikolojik danışma genel müdürlüğü uzmanlarının, Rehberlik Araştırma Merkezi

(RAM) müdürlerinin rehberlik anlayışlarının cinsiyetlerine göre değişmediği bulgularına uyuşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumlarında da kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine çıkan anlamlı farklılık Stewart (1961)' in öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönelik öğretmenlerin tutum ve katılım düzeylerinin kadınlar da daha yüksek olduğu bulgusuyla paralellik gösterirken, McPhee (1985)' nin biçimde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek rehberliğe yönelik tutumuna ve algısına sahip oldukları ve Pershing ve Demetropoulos (1981)' in kariyer danışmanlığına yönelik erkeklerin daha yüksek olumlu tutuma sahip olduğu bulgularıyla uyuşmadığı gözlenmektedir.

Bu çalışmada kadın sınıf rehber öğretmenlerinin hem rehberlik anlayışlarının hem rehberliğe yönelik tutumlarının erkeklerden yüksek çıkması beklentilere uymaktadır. Çünkü yapılan araştırmalar rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile doğrudan ilişkili kavramlar olan empatik eğilimin (Duru, 2002; Erçoban, 2003; Rehber, 2007; Yıldırım 2001), iletişim becerilerinin, (Bulut, 2004; Erol ,2006; Ök, Göde ve Alkan, 2000) , demokratik tutumun (Büyükkaragöz & Kesici, 1996; Büyükkaragöz & Kesici, 1997) kadınlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle bizim toplumumuzda kadınlardan beklenen roller nedeniyle kadınlar daha empatik ve demokratik olan ve daha iyi iletişim kuran kadınlar rehberlik ilke ve kavramını da daha doğru anlıyor ve okullarda gerçekleştirilen rehberlik hizmetlerine karşı daha yüksek olumlu tutum benimsiyor olabilirler. Ancak kadın sınıf rehber öğretmenleri lehine çıkan bu farkın tutarsız olduğu çalışma sonuçları da göz önüne alındığında eğitim düzeyi artıka ülkemizde andorojen cinsiyet rolünün benimsenmesi de artacağı ve cinsiyetler açısından farklılığın ortadan kalkabileceği düşünülmektedir.

4.3.2. Branşa İlişkin Bulgular ve Yorum

Branşlarına göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle sosyal bilim dersleri öğretmenleri ve fen bilim dersleri öğretmenlerinin Rehberlik Anlayış Envanterinden ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalama ve standart sapmaları incelenmiştir ve bu değerler aşağıda yer alan Çizelge 11' de sunulmuştur.

Çizelge 11.

Branşa Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapmalar

	Branş	N	Ortalama	Standart Sapma
RAE	Sosyal bilim dersleri	480	105.94	4.81
	Fen bilim dersleri	115	104.90	4.71
SRÖTÖ	Sosyal bilim dersleri	480	86.50	9.16
	Fen bilim dersleri	115	84.65	9.07

Çizelge 11’ de sunulan grup ortalamalarının önemli biçimde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimlere ilişkin dersleri öğretmenleri ile fen bilim dersleri öğretmenleri arasında rehberlik anlayışı ve rehberlik tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F(2, 592) = 2.86$, $p = .058$, Wilk’ s Lambda = .99).

Sınıf rehber öğretmenlerinin branşları açısından rehberlik anlayışları ile rehberliğe yönelik tutumlarını farklılaşmaması Kaya (1994) Talim ve Terbiye Kurulu üyelerinin rehberlik anlayışlarının branşlarına göre değiştiği ve sosyal bilgiler branşlarındaki rehberlik anlayışlarının fen bilim branşlarına göre daha yüksek olduğu bulgusuyla ile Kepçeoğlu (1975) ise meslek bilgisi dersleri ile felsefe grubu dersleri öğretmenlerinin rehberlik anlayışlarının daha yüksek olduğu bulgusuyla uyuşmazken, yine Kaya (1994)’nın Talim Terbiye Eğitim Uzmanlarının, Milli Eğitim Müdürlerinin, RAM başkanlarının, rehberlik anlayışlarının branşlarına göre değişmediği bulgusu ile Aluede ve Egbochuku öğretmenler arasında sanat, sosyal bilimler, bilim dersleri ve mesleki teknik eğitim ve genel eğitim olmak üzere alanları açısından rehberlik inançlarının anlamlı farklılık göstermediği bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu bulguya

bakılarak tüm branşlardaki öğretmenlerinin okul rehberliğinden sorumlu olması, lisans eğitiminde rehberlikle ders almaları branş açısından farklılaşmanın oluşmamasını doğurduğu söylenebilir.

4.3.3. Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlerinin rehberlik anlayış envanterinden ve sınıf rehber öğretmen tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalama ve standart sapmaları incelenmiş ve bu değerler aşağıda yer alan Çizelge 12’ de sunulmuştur.

Çizelge 12.

Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapmalar

Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu		N	Ortalama	Standart Sapma
RAE	Katılan	449	105.77	4.87
	Katılmayan	146	105.65	4.63
SRÖTÖ	Katılan	449	86.74	9.24
	Katılmayan	146	84.30	8.69

Çizelge 12’ de sunulan grup ortalamalarının önemli biçimde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan sınıf rehber öğretmenleri arasında rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($F(2, 592) = 4.52, p = .011$ Wilk’ s Lambda = .99, $\eta^2 = .015$). MANOVA istatistiğini önemli olduğu için, onu izleyen denekler-arası etki testlerinin sonuçları

incelenmiştir. Bu incelemede Bonferroni düzeltmesi yapıp, önem düzeyi .025 olarak dikkate alınmıştır. Denekler-arası etki testi sonuçları aşağıda yer alan Çizelge 13’ de sunulmuştur.

Çizelge 13.

Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Denekler-Arası Etki Test Sonuçları

	F	p	η^2
RAE	.066	.798	.000
SRÖTÖ	.066	.005*	.013

*p < .025

Çizelge 13’ te sunulan denekler arası etki testi sonuçları incelendiğinde, rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumuna göre rehberlik anlayışının ($F(1,593)= 0.66$, $p=.798$) anlamlı olarak değişmediği gözlenirken rehberliğe yönelik tutumunun ($F(1,593)= 7.89$, $p=.005$) anlamlı olarak değiştiği gözlenmiştir. Rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumunun rehberliğe yönelik tutum üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek için η^2 değerine bakılmış, rehberliğe yönelik tutum üzerinde etkisinin ($\eta^2= .013$) küçük olduğu görülmüştür.

Çizelge 13’ te görülen gruplar arası anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için, Çizelge 12’ de sunulan grup ortalamalarına bakıldığında rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları ($X= 86.74$) ile rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılmayan sınıf rehber öğretmenlerinin ortalamaları ($X= 84.30$) arasında katılanlar lehine anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir.

Rehberliğe yönelik tutumda ortaya çıkan bu fark Masahi (1995)’ nun rehberlikle ilgili eğitim alan öğretmenlerin kişisel rehberlik ile mesleki rehberliğe yönelik tutumlarının eğitim almamış öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusu paralellik göstermektedir. Bu bulgu beklenen yöndedir. Çünkü rehberlikle hizmet içi eğitimlerin amacı rehberliğe ilişkin bilgi kazandırarak, olumlu tutumlar oluşturmaktır. Ülkemizde

gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin rehberliğe yönelik olumlu tutumları oluşturduğunun göstergesi olabilir.

Sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılmaya göre farklılaşmadığı bulgusu ise Kaya (1994)' nın Talim ve Terbiye Kurulu Üyelerinin, Milli Eğitim Müdürlerinin, RAM başkanlarının, rehberlik anlayışlarının hizmet öncesi ya da hizmet içinde rehberlikle ilgili ders alıp almamaya göre değişmediği bulgusu ile Kepçeoğlu (1975)' nun rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimden geçmenin rehberlik anlayışı üzerinde etkili olmadığı bulgusuna benzerlik gösterirken, Kaya (1994)' nın Talim Terbiye Eğitim Uzmanlarının rehberlik anlayışlarının rehberlikle ilgili ders alanlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu ile çelişmektedir. Önceki araştırmaların (Kaya, 1994; Kepçeoğlu, 1975) sonuçlarında olduğu gibi bu çalışmada rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin rehberlik anlayışında beklenen düzeyde etkiyi yaratmadığı söylenebilir.

4.3.4. Kademeye İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışılan eğitim kademesine göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerinin Rehberlik Anlayış Envanterinden ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalama ve standart sapmaları incelenmiş ve bu değerler Çizelge 14' te sunulmuştur.

Çizelge 14.

Kademeye Göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapmalar

	Kademe	N	Ortalama	Standart Sapma
RAE	İlköğretim	457	105.98	4.72
	Ortaöğretim	138	104.94	5.03
SRÖTÖ	İlköğretim	457	86.68	9.25
	Ortaöğretim	138	84.35	8.66

Çizelge 14' te sunulan grup ortalamalarının önemli biçimde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi gerçekleştirilmiştir. İlköğretimde çalışan öğretmenler ile ortaöğretimde çalışan öğretmenler arasında rehberlik anlayışı ve rehberlik tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğuna işaret etmiştir ($F(2, 592)= 4.21, p=.015, \text{Wilk}' s \text{ Lambda}= .99, \eta^2= .014$). MANOVA istatistiğini önemli olduğu için, onu izleyen denekler-arası etki testlerinin sonuçları incelenmiştir. Bu incelemede Bonferroni düzeltmesi yapılarak önem düzeyi .025 olarak dikkate alınmıştır. Denekler-arası etki test sonuçları aşağıda yer alan Çizelge 15' te sunulmuştur.

Çizelge 15.

Kademeye Göre Rehberlik Anlayışı Envanteri (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Denekler-Arası Etki Test Sonuçları

	F	P	η^2
RAE	5.038	.025*	.008
SRÖTÖ	6.937	.003*	.015

* $p<.025$

Çizelge 15 'te sunulan denekler arası etki test sonuçları incelendiğinde kademeye göre hem rehberlik anlayışının ($F(1,593)= 5.03, p=.025$) hem de rehberliğe yönelik tutumun ($F(1,593)= 6.93, p=.003$) değiştiği gözlenmiştir. Çalışılan eğitim kademesinin etki büyüklüğünü belirlemek için η^2 değerine bakılmış, çalışılan eğitim kademesinin hem rehberlik anlayışı üzerinde ($\eta^2= .008$), hem de rehberliğe yönelik tutum üzerinde ($\eta^2= .015$) etkisinin oldukça küçük olduğu görülmüştür.

Çizelge 15' te görülen gruplar arası anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için Çizelge 14' te sunulan grup ortalamalarına bakıldığında ilköğretimde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış ortalamaları ($X= 105.98$) ile ortaöğretimde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış ortalamaları ($X= 104.94$) arasında ilköğretimde çalışanlar lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde,

ilköğretimde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutum ortalamaları ($X= 86.68$) ile orta öğretimde çalışanlar sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe yönelik tutum ortalamaları ($X=84.35$) arasında ilköğretimde çalışanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin lehine çıkan hem rehberlik anlayışı hem rehberliğe yönelik tutumdaki bu farklılık McPhee (1985)' nin öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutum ve rehberlik algılarını incelediği çalışmasında okul düzeyine göre algı ve tutumun değişmediği bulgusu ile Ebhochuku (2009) ikinci kademe öğretmenlerinin büyük oranda rehberliğin okul eğitim- öğretim programına olumlu katkı yaptığı bulgusuna uyuşmamaktadır. Bu bulgular beklenin tersinedir. Çünkü dünyada olduğu gibi ülkemizde de okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öncelikle ortaöğretimde başlamıştır. Daha çok mesleki yönlendirme ve krize müdahale işlevleri önemli görülmüştür. Sonrasında gelişimsel anlayış gündeme gelmeye başlamış ve ilköğretimde de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunulmaya başlanmıştır. Bu nedenle orta öğretim öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeylerinin ve rehberliğe yönelik tutumlarının ilköğretim öğretmenlerine göre daha yüksek olması beklenir. Bu bulgunun ilköğretimdeki yeni programdan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. 2005-2006 yılında yürürlüğe giren bu programla ilköğretimde öğrencilerin kişilik gelişimine verilen önem artmış, öğretmenlerin rolleri değişmiştir. Programın öğelerinde duyuşsal özelliklere de yer verildiği görülmüş ve bazılarını şunlardır: “Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme”, “Birlikte çalışma ve iletişim kurma”, “Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme”(MEB, 2004). Tüm bunlar ilköğretim öğretmenlerinin yeni programla temel anlayış ve hedefler açısından paralellik gösteren rehberlik ve psikolojik danışmayı daha çok benimsemelerini ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış olabilir.

4.3.5. Kıdeme İlişkin Bulgular ve Yorum

Kıdem yılına göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle kıdem yılı 1-9 yıl, 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerinin Rehberlik Anlayış Envanterinden ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalama ve

standart sapma değeri ile katılımcı sayısı incelenmiştir ve bu değerler Çizelge 16' da sunulmuştur.

Çizelge 16.

Kıdeme göre Rehberlik Anlayışı Envanterinden (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ)Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapmalar

	Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma
RAE	1-9	161	106.50	4.40
	10-19	293	105.90	4.73
	20 ve üzeri	141	104.55	5.22
SRÖTÖ	1-9	161	85.37	9.10
	10-19	293	86.32	9.32
	20 ve üzeri	141	86.65	8.91

Çizelge 16' da sunulan grup ortalamalarının önemli biçimde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Kıdem yılı 1-9 yıl, 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($F(4, 1184) = 5.68, p = .000, \text{Wilk}'s \text{ Lambda} = .96, \eta^2 = .019$). MANOVA istatistiğini önemli olduğu için, onu izleyen denekler-arası etki testlerinin sonuçları incelenmiştir. Bu incelemede Bonferroni düzeltmesi yapıp, önem düzeyi .025 olarak dikkate alınmıştır. Denekler-arası etki test sonuçları aşağıda yer alan Çizelge 17' de sunulmuştur.

Çizelge 17.

Kıdeme Göre Rehberlik Anlayış Envanteri (RAE) ve Sınıf Rehber Öğretmen Tutum Ölçeğinden (SRÖTÖ) Elde Edilen Puanlara İlişkin Denekler-Arası Etki Test Sonuçları

	F	p	η^2
RAE	6.648	.001*	.022
SRÖTÖ	.844	.430	.003

*p<.025

Çizelge 17’ de sunulan denekler-arası etki testi sonuçları incelendiğinde, kıdeme göre öğretmenlerin sadece rehberlik anlayışının ($F(2,592)= 6,64$, $p=.001$) değiştiği gözlenmiştir. Kıdemin rehberlik anlayışı üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek için η^2 değerine bakılmış, kıdemin rehberlik anlayışı üzerinde etkisinin ($\eta^2= .022$) küçük olduğu gözlenmiştir.

Kıdeme göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri arasında ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek için varyans sonrası ikili grup karşılaştırma sonuçları incelenmiştir. Bu incelemede Bonferroni düzeltmesi yapıp, önem düzeyi .008 olarak dikkate alınmıştır. MANOVA sonrası ikili grup karşılaştırma sonuçları aşağıda yer alan Çizelge 18’ de sunulmuştur.

Çizelge 18.

Kıdeme Göre Rehberlik Anlayış Düzeylerinin İkili Grup Karşılaştırma Sonuçları

Kıdem	1-9 yıl	10-19 yıl	20 ve üzeri
1-9 yıl	-	.60	1.96*
10-19 yıl	-	-	1.35*
20 ve üzeri	-	-	-

*p< .008

Çizelge 18’de sunulan kıdeme göre rehberlik anlayış düzeylerinin ikili grup karşılaştırmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde kıdem yılı 1-9 yıl olan öğretmenlerin

rehberlik anlayış düzeyleri ortalamaları ($X= 106.50$) ile 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin rehberlik anlayış düzeyleri ortalamaları ($X= 104.55$) arasında kıdem yılı 1-9 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine ve kıdem yılı 10-19 yıl olan öğretmenlerin rehberlik anlayış düzeyleri ortalamaları ($X= 105.90$) ile 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin rehberlik anlayış düzeyleri ortalamaları ($X= 104.55$) arasında kıdem yılı 10-19 yıl olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kıdem yılı 1-9 yıl olan öğretmenlerle kıdem yılı 10-19 yıl olan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzey ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Rehberlik anlayışında kıdem yılı 1-9 yıl olan sınıf rehber öğretmenlerinin 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında 1-9 yıl olan sınıf rehber öğretmenleri lehine çıkan ve kıdem yılı 10-19 yıl olan sınıf rehber öğretmenleri ile 20 yıl ve üzeri olan sınıf rehber öğretmenleri arasında kıdem yılı 10-19 yıl olan sınıf rehber öğretmenleri lehine çıkan farklılıklar Öztemel (2000)'in kıdem değişkenin rehberlik anlayışı üzerinde etkili olmadığı bulgusu ve Kepçeoğlu (1975)'nin hizmet süresi daha fazla olan öğretmenlerin az olanlara göre daha yüksek rehberlik anlayışına sahip olduğu bulgusu ile uyuşmamaktadır. Ancak ülkemizde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin tarihi incelendiğinde bulgunun beklenen yönde olduğu görülmektedir. Çünkü ülkemizde okullara psikolojik danışmanlar ancak 1996 yılında atanmaya başlanmış ve ancak ilköğretimde 2001 yılında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri zorunlu hale gelmiştir. Kıdem yılı 20 yılın üzerinde olan öğretmenler hem öğretmenlik eğitimleri sürecinde hem de çalışma yaşantılarının neredeyse yarısında okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olması için rehberlik anlayışları düşük olmasında etkili olabilir.

Rehberliğe yönelik tutum da ise kıdem yılının etkili olmadığı bulgusu Aluede ve Egbochuku (2009)'un araştırmalarında genç, orta yaşlı ve yaşlı öğretmenler arasında rehberlik inançları açısından anlamlı farklılığa olmadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Ancak Ostling (1973)'in 13 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumlarının deneyim süresi 13' den az olan öğretmenlerden daha düşük olduğu bulgusu ile benzerlik göstermemektedir. Bu bulgu göstermektedir ki öğretmenlik mesleğindeki deneyim rehberliğe yönelik tutum da etkili değildir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar benzer araştırma bulguları ile tartışılarak sunulmuştur. Sonrasında araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak uygulayıcılara ve ilerideki araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

3.1. Sonuçlar

Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireyin tüm yönleriyle gelişimini hedefleyen çağdaş eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenler, ise okullarda gerçekleştirilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin olmazsa olmazıdır. Bu durumda önemi yadsınamaz okul rehberliğinde hayati rol ve sorumluluklara sahip öğretmenlerin, bu rol ve sorumluluklarını uygun biçimde yerine getirebilmeleri için yeterli rehberlik anlayışı ve rehberlik tutumuna sahip olup olmadıkları önemli bir soru haline gelmektedir. Bu soruya cevap aramak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma göstermektedir ki katılımcı öğretmenlerin hem rehberlik anlayış düzeyleri ve hem de rehberliğe yönelik tutumları yüksektir. Ülkemizde benzer çalışmanın olamaması ile birlikte kapsamlı gelişimsel rehberlik programının yürürlüğe girmesinden sonra öğretmenlerin, rehberlik anlayışlarının yükseldiğini ve rehberlik hizmetlerinde kendi rollerini kabul ettikleri bulgularına rastlanmaktadır (Nazlı, 2006; 2008). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde sınıf rehberlik hizmetlerini sunmakla görevli sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları istenen düzeye ulaştığı söylenebilir. Buna rağmen okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yetersizliği eleştirileri öğretmenlerin rehberlik anlayış ve tutumlarının belirlenmesinde kendileri anlatma tekniklerinin (self-report) yanında başka tekniklere de başvurmanın yararlı olabileceği görüşü ile okullarda rehberlik hizmetlerinin istenen düzeyde olmamasının sınıflardaki öğrenci sayısı fazlalığı, çeşitli seçme ve yerleştirme sınavları nedeniyle okulların başarı odaklı olması, velilerin ilgisizliği, okullarda hiç

psikolojik danışman olmayışı ya da yeterli sayıda olmaması gibi başka nedenleri olabileceği düşüncelerini doğurmaktadır.

Araştırmanın bulgularından bir diğeri olarak rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin belirlenmesi öğretmenlerin rehberlik ilke ve kavramlarını doğru biçimde anladıkça rehberliğe yönelik olumlu tutumları da arttığını göstermektedir. Bu bulgu tutumların ne kadar gerçek bilgilere dayanırsa o kadar kalıcı olacağı da göz önüne alındığında, hizmet içi eğitimlerin ve öğretmen yetiştirmede rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili derslerin önemini daha da ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerden cinsiyetin hem rehberlik anlayışı hem rehberlik tutumunu etkilediği bulgusu göstermektedir ki kadın sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerinin tüm yönleri ile gelişmelerini, kendilerini tanıyarak en uygun seçimleri yapmalarını daha önemli görmekte ve bunun için kendilerine düşen rol ve sorumlulukları daha fazla farkındadırlar. Bu bulgu kadınların cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir. Geleneksel cinsiyet rollerinde kadın erkeklere göre daha sevecen, ilgili, empatik, daha iyi iletişim kuran, duygularını daha iyi ifade eden bireyler olarak atfedilirler. Kadınlara yönelik bu algılar onların rehberlik ilke ve kavramlarını anlayıp içselleştirmelerini ve cinsiyet rollerine büyük ölçüde uyan rehberlik hizmetlerine olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştırıyor olabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu olan rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılmanın rehberlik anlayışı üzerinde etkili olmadığı bulgusu ülkemizde yapıla diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Kaya, 1994; Kepçeoğlu, 1975). Bu bulgulara bakılarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin rehberlik anlayışı üzerinde beklenen etkiyi yapmadığı söylenebilir. Rehberlikle ilgili hizmet içi eğitime katılma rehberliğe yönelik tutum üzerinde ise farklılık yaratmaktadır. Bu bulgu rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin rehberliğe yönelik bilişsel boyutu olduğu düşünülen rehberlik anlayışı üzerinde etkili olmasa da duyuşsal ve davranışsal boyutu olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının branşlarına göre değişmediğidir. Bu bulgu rehberlik

hizmetlerinin bir takım işi olduğu, okuldaki her öğretmenin rehberlik hizmetlerinin bir parçası olduğu görüşünün benimsendiğini göstergesi olabilir.

Araştırmada ilköğretimde görevli öğretmenlerin rehberlik anlayış ve tutumlarının ortaöğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular göstermektedir ki ilköğretim okullarımızda henüz yeni olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğretmenlerce benimsenmiştir. Bunun üzerinde öğretmen eğitiminde hem programların oluşturulmasında çağdaş eğitim kuramlarının benimsenmesi, özellikle ilköğretimde duyuşsal öğeleri öne çıkaran yapılandırmacı eğitim anlayışının hakim olması öğretmenlerin rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutumlarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının kıdemlere göre anlamlı farklılık gösterdiği. 20 yıl ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenlerin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları kıdem yılı 1-9 yıl ve 10- 19 yıl arası olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Bu bulgu ülkemizde uzun geçmişi olmayan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yeni yetişen öğretmenler tarafından benimsendiği, anlaşıldığı ve desteklendiğini göstermektedir. Ayrıca bu bulgu öğretmen eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin derslerin önemini de ortaya koymaktadır.

3.2. Öneriler

Araştırma bulguları çerçevesinde, okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin daha etkili olabilmesi için şu önerilerde bulunulabilir;

- Rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin sayıları ve nitelikleri artırılıp, bu hizmet içi eğitimlere tüm öğretmenlerin katılımının yanında özellikle kıdem yılı daha fazla olan öğretmenlerin, erkek öğretmenlerin ve orta öğretimdeki öğretmenlerin katılımlarını sağlanabilir.
- Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarındaki sıkıntıların belirlenmesinde öğretmenlerin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarının eksikliği dışındaki nedenlerin araştırılması ve gerekli önlemlerin alınması yararlı olabilir.

- Öğretmen yetiştirmede rehberlik derslerinin öğretmen adaylarının rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik olumlu tutum kazandırması bununla birlikte okullarda kendilerinden beklenen hizmetleri sunabilecek yeterlikte olmalarının sağlanması hedeflenmelidir.

Araştırma bulguları çerçevesinde, ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

- Bu araştırma farklı il ve okullardaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir.
- Sınıf rehber öğretmenlerin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumlarına ilişkin bu nicel araştırma sonuçları nitel çalışmalara desteklenebilir.
- Bu çalışmada rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutum arasındaki ilişki incelenmiştir. Rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutum ile ilişkisi olabilecek diğer kavramlar olan öğretmenlerin öğrencilere ve öğrenmeye ilişkin tutumları, demokratik tutumları, iletişim becerileri, empati becerileri arasındaki ilişkiler de incelenebilir.
- Öğretmenlerin katıldıkları rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimler hakkında daha detaylı bilgiler toplanarak rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutum üzerindeki etkililiği araştırılabilir. Ayrıca rehberlikle ilgili hizmet içi eğitimlerin etkiliği hakkında daha detaylı bilgi verecek deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada cinsiyetler açısından rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutumda ortaya çıkan fark hakkında daha detaylı bilgi edinmek için öğretmenlerin cinsiyet rolleri ile ilişkisi araştırılabilir.
- Bu araştırmada sınıf rehber öğretmenlerinin branşları sosyal bilim dersleri ve fen bilim dersleri olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Bu kategori sayısı daha da artırılarak sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları branşlarına göre daha detaylı incelenebilir.
- Bu araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları arasında ortaya çıkan farkın nedenlerini

belirleyemeye yönelik gerekli önemlere ışık tutabilecek araştırmalar gerçekleştirilebilir.

- Kıdem yılının rehberlik anlayışı ve rehberliğe yönelik tutum üzerindeki etkisi hakkında daha detaylı bilgi verecek boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Rehberlik anlayışının kavramsal, tutumsal ve sosyal boyutu bulunmaktadır (Hatch ve Steffire, 1961'den akt. Kepçeoğlu, 1988). Bu çalışmada kavramsal ve tutumsal boyut incelenmiştir. Sosyal boyutunu da ele alan araştırmalar yapılabilir.

EKLER

EK I. ESKİŞEHİR MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZNI

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ()/
Konu : Araştırma İzni

31.03.2010 * 05794

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 15.03.2010 tarih ve 230-2935 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programı öğrencisi Meryem DEMİR'in "Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Anlayışları ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları" konulu yüksek lisans tezi kapsamında Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullardaki öğrencilere araştırma uygulama izni talebi incelenmiştir.

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama aracının, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullardaki öğrencilere 2009-2010 eğitim-öğretim yılında (28 Mayıs tarihine kadar) bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

EKLER:
Ek-1 Liste (1 Sayfa)

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../03/2010

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK II. BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERİN DÜZEYLERİNE İLİŞKİN

FREKANS DEĞERLERİ

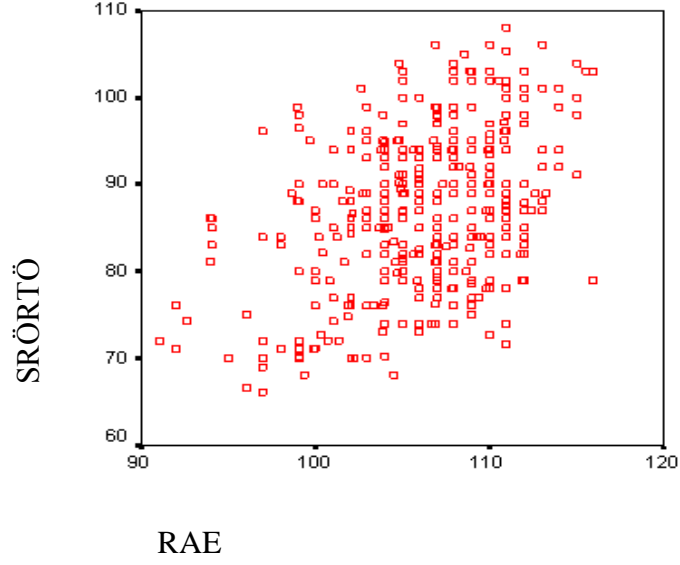
		Frekans	Yüzdeler
Cinsiyet	Kadın	378	% 63.53
	Erkek	217	% 36.47
Branş	Sosyal bilim dersleri	480	% 80.67
	Fen bilim dersleri	115	% 19.33
Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitim Katılma Durumu	Katılan	449	% 75.46
	Katılmayan	146	% 24.54
Kademe	İlköğretim	457	% 70.81
	Ortaöğretim	138	% 29.19
Kıdem	1-9 yıl	161	% 27.06
	10-19 yıl	293	% 49.24
	20 yıl ve üzeri	141	% 23.70

**EK III. REHBERLİK ANLAYIŞI ENVANTERİNDEN (RAE) VE SINIF
REHBER ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİNDEN (SRÖTÖ) ELDE EDİLEN
PUANLARA İLİŞKİN ÇARPIKLIK VE BASIKLIK DEĞERLERİ**

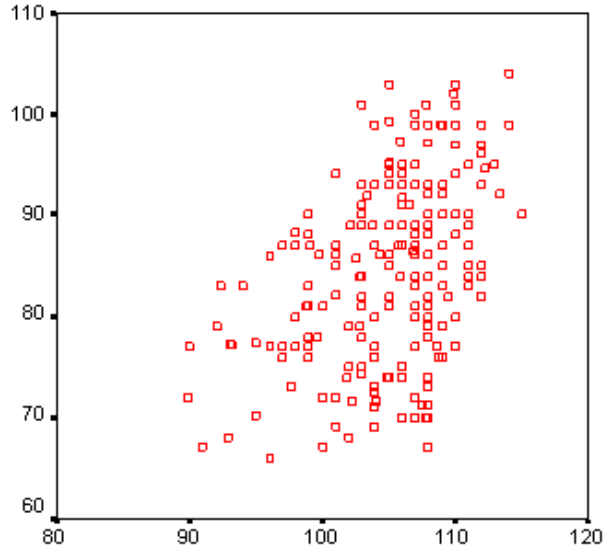
			Çarpıklık	Basıklık
RAE	Cinsiyet	Kadın	-.606	.253
		Erkek	-.758	.458
	Branş	Sosyal Bilim Dersleri	-.775	.690
		Fen Bilim Dersleri	-.270	-.554
	Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	Katılan	-.599	.183
		Katılmayan	-.943	1.174
	Kademe	İlköğretim	-.678	.480
		Ortaöğretim	-.628	.119
	Kıdem	1-9 yıl	-.957	1.967
		10-19	-.598	.106
		20 ve üzeri	-.459	-.107
	SRÖTÖ	Cinsiyet	Kadın	-.063
Erkek			.029	-.721
Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu		Katılan	-.030	-.702
		Katılmayan	-.071	-.699
Kademe		İlköğretim	-.080	-.695
		Ortaöğretim	.133	-.494
Kıdem		1-9 yıl	-.016	-.651
		10-19	-.025	-.712
		20 ve üzeri	.019	-.622

**EK IV. REHBERLİK ANLAYIŞI ENVANTERİNDEN (RAE) VE SINIF
REHBER ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİNDEN (SRÖTÖ) ELDE EDİLEN
PUANLARA İLİŞKİN DOĞRUSALLIK GAFİKLERİ**

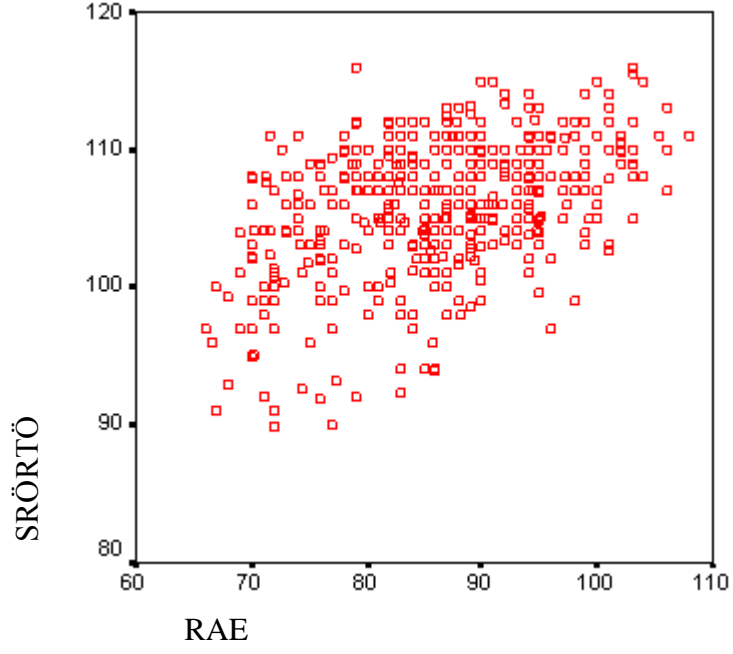
CİNSİYET: KADIN



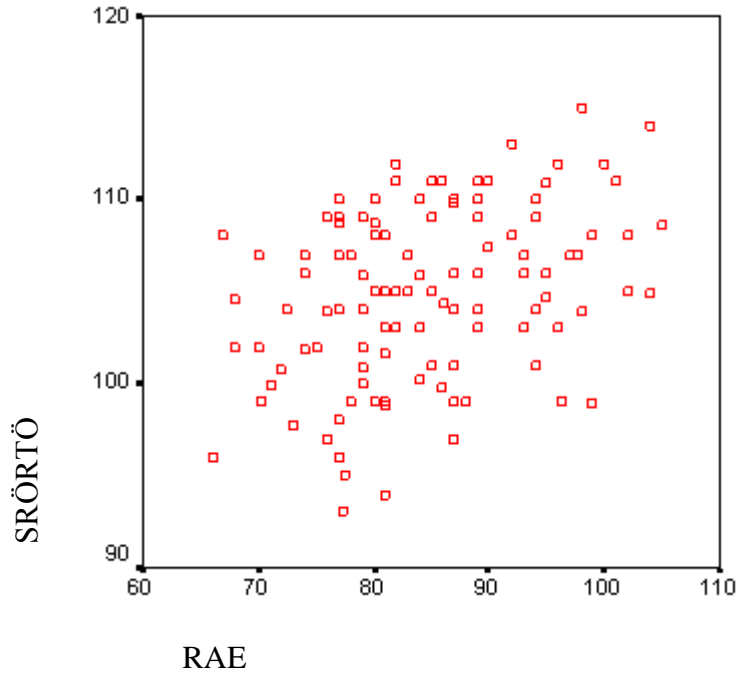
CİNSİYET: ERKEK



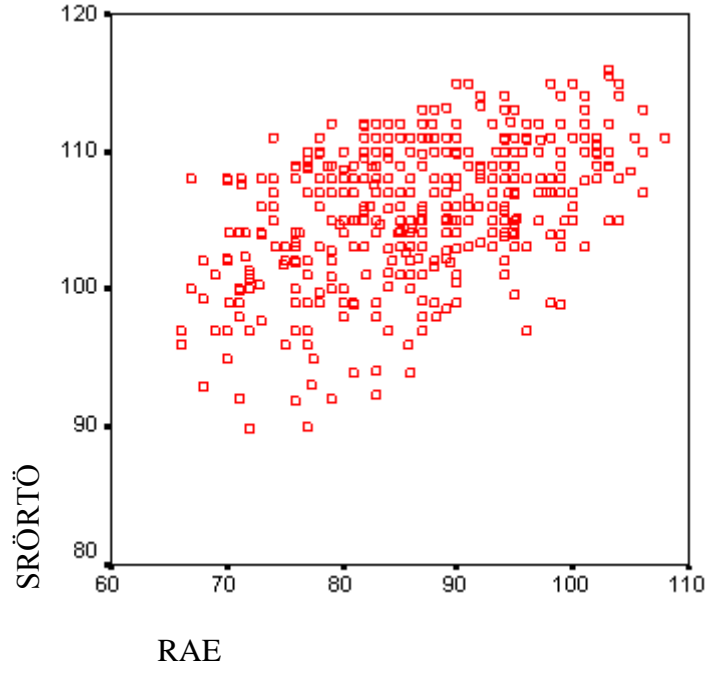
BRANŞ: SOSYAL BİLİM DERSLERİ



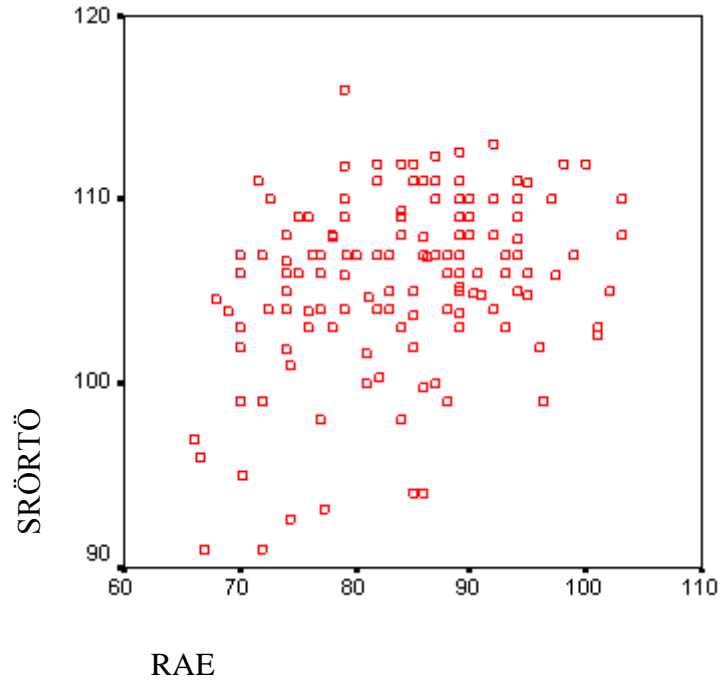
BRANŞ: FEN BİLİM DERSLERİ



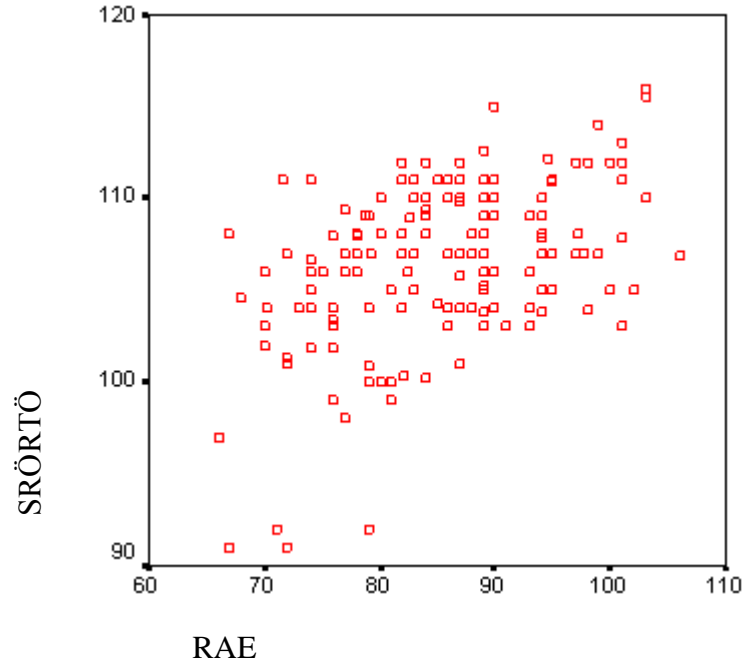
HİZMETİÇİ EĞİTİME KATILMA DURUMU: KATILAN



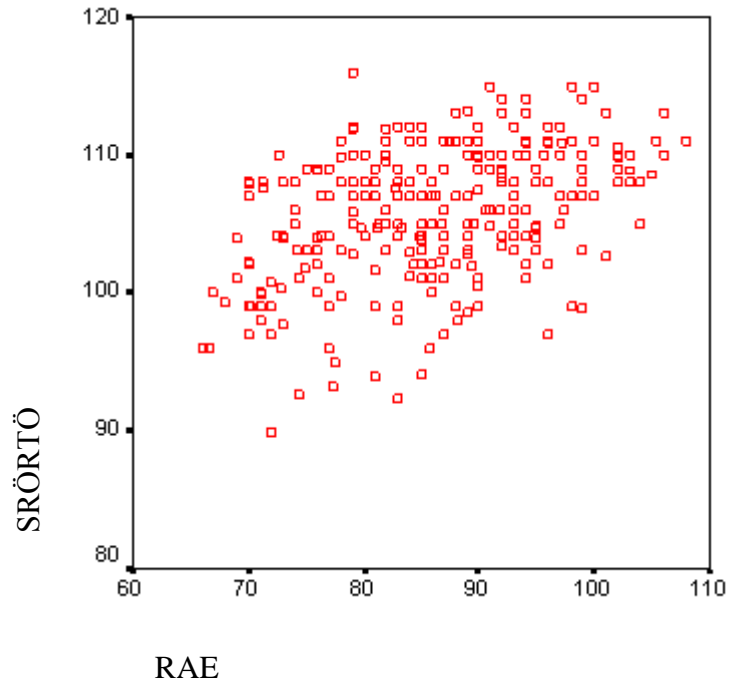
HİZMETİÇİ EĞİTİME KATILMA DURUMU: KATILMAYAN



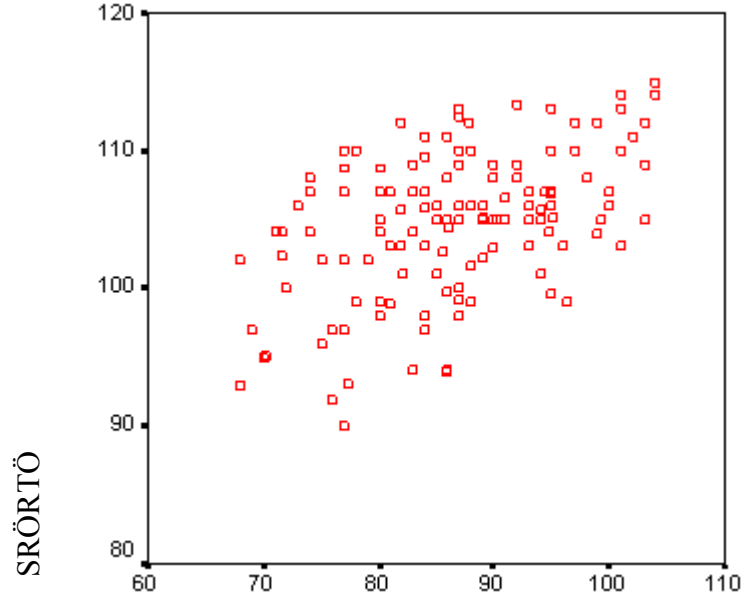
KIDEM: 1-9 YIL



KIDEM: 10-19 YIL



KIDEM: 20 YIL VE ÜZERİ



RAE

EK V. REHBERLİK ANLAYIŞI ENVANTERİNDEN (RAE) VE SINIF REHBER ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİNDEN (SRÖTÖ) ELDE EDİLEN PUANLARA İLİŞKİN BOX M TESTİ SONUÇLARI

	Box's M	F	Sd 1	Sd 2	p
Cinsiyet	1.649	.547	3	6660721.726	.650
Branş	1.235	.409	3	594168.055	.747
Kademe	3.957	1.312	3	990632.709	.269
Kıdem	7.025	1.164	6	2546551.590	.322
Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	2.618	.868	3	1178380.663	.457

**EK. VI. REHBERLİK ANLAYIŞI ENVANTERİNDEN (RAE) VE SINIF REHBER
ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİNDEN (SRÖTÖ) ELDE EDİLEN PUANLARA İLİŞKİN
LEVENE TESTİ SONUÇLARI**

		F	Serbestlik Derecesi 1	Serbestlik Derecesi 2	p
Branş	REA	.184	1	593	.668
	SRÖTÖ	.000	1	593	.992
Cinsiyet	REA	.319	1	593	.572
	SRÖTÖ	.188	1	593	.665
Kademe	REA	1.280	1	593	.258
	SRÖTÖ	1.312	1	593	.252
Kıdem	REA	2.881	2	592	.057
	SRÖTÖ	.400	2	592	.671
Rehberlikle İlgili Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu	REA	1.910	1	593	.167
	SRÖTÖ	.627	1	593	.429

EK VII. REHBERLİK ANLAYIŞI ENVANTERİNDEN SEÇİLMİŞ MADDELER

Aşağıda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili sizin anlayışınıza yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra, ifadenin karşısındaki seçeneklerden **sizin düşüncenize en uygun olanı (X)** belirtiniz.

		Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Psikolojik danışma ve rehberliğin temelinde insancıl bir anlayış vardır.			
7	Her öğrencide geliştirilebilecek bir kapasite vardır.			
8	Psikolojik danışma ve rehberlik, demokratik toplumun değerlerinden ve bireyin ihtiyaçlarından doğmaktadır.			
9	Her birey kendisi için karar verme hakkına sahiptir.			
16	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde öğrenci ile ilişkili herkesin (yönetici, öğretmen, okul danışmanı, ana- baba) anlayış ve iş birliği içinde olması gerekir.			
18	Psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında ülke düzeyinde birliğin sağlanabilmesi için uzmanlar tarafından tek tip bir program hazırlanmalı ve tüm okullarda bu program uygulanmalıdır.			
19	Her öğrenci kendine yardım edildiğinde problemlerini çözebilecek güce sahiptir.			
20	Öğrencilere etkili bir psikolojik danışma ve rehberlik yardımı sunabilmek için kendileri hakkında olduğu kadar aileleri ve yakın çevreleri hakkında da çeşitli bilgilere ihtiyaç vardır.			
23	Öğrencilerin bazı sorunlarının olması onların başarı durumlarını olumsuz etkiler.			
26	Etkili bir psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunabilmek için yeterli ter, araç- gereç, zaman ve uzmana ihtiyaç vardır.			
31	Psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı otoriter tutum ile bağdaşmaz.			
32	Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde başarılı olabilmek için öncelikle iyi bir yöneticiye ihtiyaç vardır.			
34	Rehberlik ve psikolojik danışma yardımını her öğrencide istenilen davranış değişikliğini gerçekleştirme beklenmez.			
35	Öğrencileri tanımada bazı bilimsel tanıma tekniklerinden yararlanmak gerekir.			
40	Psikolojik danışma ve rehberlik bir anda olup biten bire iş değil, bir süreci gerektirir.			

EK VIII. SINIF REHBER ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ SEÇİLMİŞ MADDELERİ

Aşağıda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili sizin görüşlerinize yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra, ifadenin karşısındaki seçeneklerden **sizin düşüncenize en uygun olanı** (X) belirtiniz.

	Tamamen Uygun	Uygun	Orta Derecede Uygun	Uygun Değil	Hiç Uygun Değil
1					
2					
5					
9					
10					
12					
15					
19					
20					
21					
22					

EK IX. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda sizinle ilgili bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen seçeneklerden size uygun olanı (X) belirtiniz. Branşınızı da ilgili boşluğa yazınız. Örnek:

Branşınız:sosyal bilgiler

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Mesleki Kıdeminiz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl
() 11-15 yıl () 16-20 yıl
() 21 yıl ve üzeri

Çalıştığınız Eğitim Kademesi: () İlköğretim () Ortaöğretim

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile ilgili kurs, seminer ya da hizmet içi eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır

Branşınız:

KAYNAKÇA

Altıntaş, E., (2009). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. Can, G. (Ed.) *Psikolojik Danışma ve Rehberlik içinde* (s.1-24) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aluede, O; Egbochuku, (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in Nigerian secondary schools [Nijerya İkinci kademe okullarında öğretmenlerin okul rehberlik programına ilişkin görüşleri]. *Educational Research Quarterly*, 33 (1), 42-59. EBSCOHOST veri tabanından 13.11.2009 tarihinde edinilmiştir.

Aluede, O. ; Egbochuku, (2007). The influence of personal characteristics on secondary school teachers' beliefs about school guidance and counselling programs. [Öğretmenlerin okul rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin inançlarına kişisel karakterin etkisi]. *Education*, (3), 440-6 EBSCOHOST veri tabanından 13.11.2009 tarihinde alınmıştır.

Arkonaç, S.A. (1998). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Alfa Yayım.

Axelberd, F. J. (1969). Attitudes of Elementary School Teachers Toward Counseling and Guidance in the Elementary Schools. [Okullarda görevli ilköğretim öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik tutumları] *The Journal of experimental education*, 37-3. EBSCOHOST veri tabanından 13.11.2009 tarihinde alınmıştır.

Bakırcıoğlu, R. (2000). *İlköğretim, Ortaöğretim ve Yüksek Öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baymur, F. (1975) *Rehberlik*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Bulut, N.B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2). http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_Cilt2/sayı_4/443-452.pdf adresinden 20.06.2010 alınmıştır.

Bülbül, Ö. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmelerin rehberlik görevleriyle ilgili tutum ve davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi.

Büyükkaragöz, S.S. ; Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Education Management From Theory to Practice*, 3, 353-366.

Büyükkaragöz, S.S. ; Kesici, Ş. (1997). Öğretmenlerin insan hakları ile ilgili görüşleri ve demokrasi konusundaki tutumları. Konya, Selçuk Üniversitesi.

Can, G. (2008). *The current status of guidance and counseling in the Turkish education system*. [Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışmanın güncel durumu] 10th International Conference on Education sunulan bildiri. Yunanistan, Atina.

Can, G., (1989). *Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Tutumları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, No: 13.

Cooper, M.; Hough, M.; Loynd C.(2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counselling. [İskoçya ikinci kademe öğretmenlerinin rehberlik tutumu ve kavramsallaştırmaları] *British Journal of Guidance & Counseling*. 33- 2, 199-221. 6 EBSCOHOST veri tabanından 13.11.2009 tarihinde alınmıştır.

Doğan, S., (1998). Counseling in Turkey: Current status and future challenge. [Türkiye’ de psikolojik danışma: şimdiki durum ve gelecek sorunları] *Education Policy Analysis Archives*, 6 (12).

Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarında empati-yardım etme eğilimi ilişkisi ve yardım etme eğiliminin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15).

Erkan, S. (2001). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

Ercan, L. (2001). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri *Kastamonu Eğitim Dergisi* 9(2), 47-58. ULAKBİM veri tabanından 11.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Erol, Z. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.

Erçoban, S. (2003). İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.

Fletcher, A. (1980) *Guidance in schools*. [Okullarda Rehberlik]. Great Britain: Aberden University Press.

Freedman, J.L., Sears, D.O., Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (A.Dönmez, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.

From, E. (1948). *Man for himself*. [İnsanın kendisi]. New York Farrar and Rinchart.

Gibson R. L. (1990) *Teacher's opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now*. [Dünden bugüne öğretmenlerin yüksek öğretim rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşleri] 37 (4). EBSCOHOST veri tabanından 13.11.2009 tarihinde alınmıştır.

- Gibson, R. L., Mitchell, M. H. (2003). *Introduction to counseling and guidance*. [Psikolojik danışma ve rehberliğe giriş] Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Gladding, S.T. (1988). *Counseling: A comprehensive profession*. [Psikolojik danışma: kapsamlı bir meslek] Columbus, OH:Merrill.
- Güvenç, M. (2001). Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinden Karşılaşılan Güçlükler. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Niğde Üniversitesi, Niğde. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gysbers, N., Henderson P. (2000). *Developing and managing your school guidance program*. [Okul rehberlik programınızı geliştirin ve yönetin] Alexandria, Va. : American Counseling Association.
- Gysbers, N. ve Ark. (1999). *Comprehensive Guidance Programs That Work II* . [http://www.utm.edu/staff/aduncan/Comprehensive%20Guidance%20\(786\).pdf](http://www.utm.edu/staff/aduncan/Comprehensive%20Guidance%20(786).pdf) adresinden 30.12. 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Hamamcı Z., Murat M., Esen Çoban A. (2004). Gaziantep'teki Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Mesleki Sorunlarının İncelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş bildiri*. Tam metin <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/5869330.pdf> adresinden 11.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Hatunoğlu A., Hatunoğlu Y.(2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338. http://www.kefdergi.com/pdf/14_1/333-338.pdf adresinden 12.30.2010 tarihinde alınmıştır.

Huck, S. W. (2000). *Reading statistics and research*. Boston : Pearson/Allyn & Bacon.

Hui, P.K.E. (2002). A whole-school approach to guidance: Hong Kong Teachers' Perceptions. [Rehberlikte tüm okul yaklaşımı: Hong Kong ğretmenlerinin anlayışı] *British Journal of Guidance & Counselling*, 30 (1), 63-80. EBSCHO veri tabanından 15.05.2010 tarihinde alınmıştır.

Kağıtbaşı; . (2005). *Yeni insan ve insanlar : Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul : Evrim.

Karakuş, S. (2008) ilköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: ukurova Üniversitesi. Yüksek ğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.

Kaya ,A. (1994). Milli eğitim bakanlığı üst düzey yöneticilerinin ve uzmanlarının bazı değişkenlere göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Kepçeoğlu, M. (1995). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

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

Kesici, ř. (2008). Democratic teacher beliefs according to the teacher's gender and locus of control. [Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve kontrol odaklarına göre demokratik inançları] *Journal of Instructional Psychology*; 35(1), 62-69. EBSCO veri tabanından 20.06.2010 tarihinde alınmıştır.

Korkut, F. (1997) *Rehberliğin ilkeleri ve demokrasi anlayışı*. Ekonomik Yaklaşım, 27(8): 251-257.

Kızıl, D. (2007). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Konya: Selçuk Üniversitesi. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.

Konca, F. (2007). İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.

Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara : ÖSYM.

Lang, P. (1999) Counselling, counselling skills and encouraging pupils to talk: clarifying and addressing confusion. [Psikolojik danışma, danışma becerileri ve öğrencileri konuşmaya cesaretlendirme: aydınlatma ve adres karmaşıklığı]. *British Journal of Guidance & Counselling* 27(1), 23- 33. EBSCOHOST veri tabanından 13.11.2009 tarihinde alınmıştır.

Lytton, H., Kline P. ve Webster I. R. (1970) Teachers' attitudes to guidance and counselling. *Educational Research*. 12 (3), 220 – 224. EBSCOHOST veri tabanından 13.11.2009 tarihinde alınmıştır.

Masibi, E.H. (1995). *Attitudes of black secondary school teachers toward school guidance in the Potchefstroom area, South Africa*. (Doktora tezi. Westren Michigan University of Kalamazoo) ProQuset Dissertations and Theses veri tabanından 01.05.2010 tarihinde alınmıştır.

McPhee, S.(1985). Educators' perceptions and attitudes toward school counseling and student personel services: a cultural perspective. *International Rewiev of Education*, 31(1), 19-32. SpringerLink veri tabanından 11.12.1009 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(20), 11-25. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m2.pdf> adresinden 30.12.2009 tarihinde alınmıştır.

Nazlı, S. (2003). *Öğretmenlerin kapsamlı / gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri*. 7. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya. <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c6s10/makale/c6s10m8.pdf> adresinden 30.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Onur, M. (1997). Giresun ili merkez liselerindeki yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin rehberlik anlayışlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.

Ostling, K.F. (1965) *Elementary teacher attitudes toward elementary counseling and guidance programs. [İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretim rehberlik ve psikolojik danışma programına ilişkin görüşleri]*. Doktora tezi, The University of New Mexico. Proquest veri tabanından 10.10.2009 tarihinde edinilmiştir.

Ök, M., Gövde, O., Alkan, V. (2000). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/ok-gode-alkan.htm> adresinden 10.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Özgüven, İ. E. (1999). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik* Ankara : Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitim Merkezi.

Özgüven, İ. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara : PDREM Yayınları.

Öztemel, K. (2000). *Kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özoğlu, Ç. (1977). *Eğitimde Rehberlik*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Pershing, J.A., Demetropoulos E.G. (1981). Guidance and Guidance Systems in Secondary Schools: the Teacher' s View. [Orta öğretimde rehberlik ve rehberlik sistemi: Öğretmen görüşleri] *The Personnel and Guidance Journal*- Mart.

Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.

Russell, J.C., Willis A. R. (1964). Survey of teachers' opinions of guidance services. [Rehberlik servisine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bir araştırma]. *Personnel and Guidance Journal*, 42, 707.

Schmidt, J. J. (1993). *Counseling in schools : essential services and comprehensive programs*. [Okullarda psikolojik danışma: temel hizmetleri ve kapsamlı program]. Boston : Allyn and Bacon.

Shertzer, B. ve Stone, S.C. (1971). *Fundamentals of guidance*. [Rehberliğin temelleri]. Boston: Houghton Mifflin Company, USA.

Stevens, J. C. (1992). *Applied Multivariate Statistics for The Social Sciences*. [Sosyal bilimler için çoklu istatistik uygulamaları]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stewart, J. A. (1961). Factors influencing teacher attitudes toward and participation in guidance services. [Öğretmenlerin rehberlik servisine tutum ve katılımlarını etkileyen etmenler]. *Personel & Guidance Journal*. EBSCOHOST veri tabanından 13.11.2009 tarihinde alınmıştır.

Stone, L.A., Bradley, F.O. (1994). *Foundations of elementary and middle school counseling*. [İlköğretim ve orta öğretim psikolojik danışmanın temelleri]. White Plains, NY: Longman.

Yıldırım, A. (2001). Boşanma ile eşlerin empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.

Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri : Gelişimsel yaklaşım* (6. baskı)
Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyaprak, B. (2007). Türkiye’ de rehberlik ve psikolojik danışma alanının gelişiminde Türk psikolojik danışma ve rehberlik derneğinin yeri ve önemi. R. Özyürek, F. Korkut Owen, D. Owen. (ed.), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, 21- 54. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yumrutaş, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi. İstanbul. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir.

Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Tokgöz Gülsoy, S. (2004). *Öğretmenlerin psikolojik danışmanlara yönelik tutumlarını ölçek likert tipi bir ölçme aracının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından 30 .12. 2009 tarihinde edinilmiştir

Turgut, M. F. (1977). *Tutumların Ölçülmesi, Eğitimde Ölçme Teknikleri Ders Notu*. Ankara: No:7.