



T.C.

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
HİZMETLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ İLE OKUL
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLARA ÇELİK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ŞENYURT YENİPİNAR

AKSARAY-2025

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK
HİZMETLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ İLE OKUL
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLARA ÇELİK

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ŞENYURT YENİPİNAR

JÜRİ ÜYESİ: PROF. DR. SÜLEYMAN GÖKSOY

JÜRİ ÜYESİ: DOÇ. DR. BURCU YAVUZ TABAK

AKSARAY-2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Dilara

Soyadı : ÇELİK

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

İngilizce Adı: RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF REALIZATION OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDANCE SERVICES IN SCHOOLS AND THE SCHOOL CLIMATE

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Dilara ÇELİK
İmza

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Dilara ÇELİK tarafından hazırlanan “**OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Kabul</u>	<u>Ret</u>	<u>İmza</u>
Danışman: Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	
Üye: (Doç. Dr. Burcu YAVUZ TABAK (Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi)	☐	☐	

Tez Savunma Tarihi: 30/05/2025

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Aybala ÇAYIR
İmza

TEŞEKKÜR SAYFASI

Araştırmanın konusunun tespitinden beri süreç boyunca değerli vaktini bu araştırmaya ayıran görüşleri ve düzeltmeleriyle desteğini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullanılan “Okul İklim Ölçeği” için Dr. Mustafa ÖZDERE ve “Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği” için Dr. Cengiz POYRAZ’a kullanma izni verdiği için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullanılan anket çalışmalarına katılım ve desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak beni her daim destekleyen, eğitim sürecimde ve kararlarımda yanımda yer alan, hep arkamda varlıklarını hissettiğim ve varlıkları sayesinde güç bulduğum canım annem Gülçin ÇELİK’e, bir tanecik kardeşim Dilhan ÇELİK’e, sevgili babam Önder ÇELİK’e en kalbi duygularıyla teşekkürü bir borç bilirim.

Dilara ÇELİK

ÖZET

Bu araştırma ile okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerçekleşme düzeyi ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde ve nicel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın evreni, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Aksaray il merkezi ve ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ortaöğretim kademesinde çalışan 6171 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem olarak seçilen okullarda tarafsız temsil için “tabakalı seçkisiz örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Veri, Aksaray il merkezi ve ilçelerde yer alan ortaöğretim kademesinde çalışan 443 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma verisi için “Okul İklim Ölçeği” ve “Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriyi analiz etmek için aritmetik ortalama, yüzde, frekans, standart sapma, t-Testi, ANOVA, Gabriel, Tukey, korelasyon, basit ve çoklu doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlere göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik algı ile okuldaki iklim arasında pozitif yönde orta seviye ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri algılarında öğretmen görüşleri cinsiyet ve branş değişkenleri açısından farklılaşmamıştır. Okul türü, yaş, öğrenim durumu değişkenlerine göre öğretmen görüşleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. “Okul İklim Ölçeği” ile yaş ve okul türü arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer değişkenler ile (cinsiyet, branş, öğrenim durumu) anlamlı fark bulunmamıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik algı ile okul iklimi arasında pozitif, orta ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Regresyon testi sonucuna göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik algı ile okul iklimi arasındaki ilişki pozitif yordandır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve okul iklimi hakkında bilinç kazandırmak için hizmet içi eğitimler, çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Anahtar kelimeler : Rehberlik, psikolojik danışma, okul iklimi, öğretmen

Bilim kodu : 12601

Sayfa adedi : 127

Yazar : Dilara ÇELİK

Danışman : Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR

ABSTRACT

This research aims to examine the relationship between the level of implementation of psychological counseling and guidance services carried out in schools and school climate. The research was conducted in the relational screening model and quantitative method. The universe of the research consists of 6171 teachers working in public secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Aksaray city center and its districts in the 2024-2025 academic year. The “stratified random sampling” method was used for unbiased representation in the schools selected as the sample. The data was obtained from 443 teachers working in secondary schools in Aksaray city center and its districts. “School Climate Scale” and “School Guidance Services Scale” were used for the research data. Arithmetic mean, percentage, frequency, standard deviation, t-Test, ANOVA, Gabriel, Tukey, correlation, simple and multiple linear regression techniques were used to analyze the collected data. According to teachers, a positive, moderate and significant relationship was found between the perception of psychological counseling and guidance services and the school climate. Teachers' views on psychological counseling and guidance services did not differ in terms of gender and branch variables. There were significant differences in terms of teacher views according to school type, age and educational status variables. A significant difference was found between age and school type with the "School Climate Scale". No significant difference was found with other variables (gender, branch, educational status). A positive, moderate and significant relationship was found between the perception of psychological counseling and guidance services and school climate. According to the regression test result, the relationship between the perception of psychological counseling and guidance services and school climate can be predicted positively. In-service trainings and various activities can be carried out to raise awareness about psychological counseling and guidance services and school climate.

Key Words : Guidance, psychological counseling, school climate, teacher

Science Code :12601

Page Number : 127

Author : Dilara ÇELİK

Supervisor : Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.7. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Eğitim ve Yönetimi	8
2.2. Okul Yönetimi.....	10
2.3. Öğrenci Kişilik Hizmetleri.....	11
2.4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik.....	12
2.4.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Türleri	15
2.4.2. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin İlkeleri	17
2.4.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Okul Yönetimi Arasındaki İlişki	19
2.4.4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Okul Yönetimi İş Birliğinin Önemi.....	22
2.5. Okul İklimi	24

2.5.1. Okul İkliminin Boyutları	25
2.5.2. Okul İkliminin Türleri	26
2.6. İlgili Araştırmalar	27
2.6.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Araştırmalar	28
2.6.2. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar	30
2.6.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ve Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar	36
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	38
YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Deseni	38
3.2. Çalışmanın Evreni	39
3.3. Örneklem	39
3.4. Veri Toplama Araçları	41
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	41
3.4.2. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği	41
3.4.3. Okul İklim Ölçeği	42
3.5. Veri Toplama Süreci	43
3.6. Veri Analizi	43
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	47
BULGULAR VE YORUMLAR	47
4.1. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Algıları	47
4.2. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	48
4.2.1. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması	48
4.2.2. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşması	49
4.2.3. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması	50
4.2.4. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşması	54
4.2.5. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşması	56
4.3. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları	60
4.4. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	60
4.4.1. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	60

4.4.2. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	61
4.4.3. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	62
4.4.4. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	65
4.4.5. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	66
4.5. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile Okul İklimi İlişkisi	68
4.6. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile Okul İkliminin Yordanmasına Yönelik Bulgular	71
4.6.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Alt Boyutları ile Kurumun Savunmasızlığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu	72
4.6.2. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Alt Boyutları ile Mesleki Liderliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu	72
4.6.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Alt Boyutları ile Profesyonel Öğretmen Davranışının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu	73
4.6.4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Alt Boyutları ile Başarı Baskısının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu	74
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	76
5.1. Tartışma ve Sonuç	76
5.1.1. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	76
5.1.2. Okul İklimine Yönelik Sonuç ve Tartışma	78
5.1.3. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri ve Okul İklimi Arasındaki İlişki	79
5.2. Öneriler	81
KAYNAKÇA	82
EKLER	98
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	109

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmanın Evren Sayısı.....	39
Tablo 2. Katılımcıların Değişkenlere Göre Dağılımı.....	40
Tablo 3. Araştırma Kapsamındaki İlçelerin Araştırmaya Katılım Oranı	40
Tablo 4. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği Güvenirlik Çalışması.....	42
Tablo 5. Okul İklim Ölçeği Güvenirlik Çalışması.....	43
Tablo 6. Okul Rehberlik Hizmetleri Normallik Testi Bulguları	44
Tablo 7. Okul İklim Ölçeği Normallik Testi Bulguları.....	44
Tablo 8. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği Alt Boyutları ve İlgili Maddeler	45
Tablo 9. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği Değerlendirme Kriterleri	45
Tablo 10. Okul İklim Ölçeği Alt Boyutları ve İlgili Maddeler	45
Tablo 11. Okul İklim Ölçeği Değerlendirme Kriterleri	46
Tablo 12. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine Yönelik Algıları	47
Tablo 13. Öğretmenlerin PDR Hizmetleri Algılarının Cinsiyet Değişkeni t- Testi Sonucu	48
Tablo 14. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni t-Testi Sonucu	49
Tablo 15. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine İlişkin Algıları Yaş Değişkeni Puanları.....	50
Tablo 16. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine Yönelik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması.....	52
Tablo 17. Varyans Farklılaşması Tukey Test Sonucu	53
Tablo 18. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine İlişkin Algıları Branş Değişkeni Puanları	54
Tablo 19. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşması	55
Tablo 20. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine İlişkin Algıları Okul Türü Değişkeni Puanları	56
Tablo 21. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine Yönelik Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması	58
Tablo 22. Varyans Farklılaşması Tukey Test Sonucu	58
Tablo 23. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algıları.....	60
Tablo 24. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonucu	61
Tablo 25. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Öğrenim Durumuna Göre t- Testi Sonucu	62

Tablo 26. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Puanları	63
Tablo 27. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaşa Göre Farklılaşması	63
Tablo 28. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Varyans Farklılaşması	64
Tablo 29. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Puanları	65
Tablo 30. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Branşa Göre Farklılaşması ...	66
Tablo 31. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Puanları	66
Tablo 32. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşması	67
Tablo 33. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Farklılaşması	68
Tablo 34. PDR Hizmetleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi	69
Tablo 35. PDR Hizmetleri ile Okul İklimi Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları	71
Tablo 36. Kurumun Savunmasızlığı ve PDR Hizmetleri Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu.....	72
Tablo 37. Mesleki Liderlik ile PDR Hizmetleri Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu.....	73
Tablo 38. Profesyonel Öğretmen Davranışı ile PDR Hizmetleri Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu.....	73
Tablo 39. Başarı Baskısı ve PDR Hizmetleri Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Eğitim ve Yönetimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Okul İklimi İlişkisi... 12
- Şekil 2. Öğrenci Başarısı, PDR Hizmetleri ve Okul İklimi Arasındaki İlişki 24



KISALTMALAR

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
RPDH	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri
TDK	Türk Dil Kurumu
PDH	Psikolojik Danışma Hizmetleri
O	Oryantasyon (Okula ve Durumu Alıştırma)
BTH	Bireyi Tanıma Hizmetleri
BTYH	Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri
YYH	Yöneltme ve Yerleştirme Hizmetleri
İH	İzleme Hizmetleri
ÇVİ	Çevre Veli İlişkileri
M	Müşavirlik (Konsültasyon) Hizmetleri
ADH	Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri
KS	Kurumun Savunmasızlığı
ML	Mesleki Liderlik
PÖD	Profesyonel Öğretmen Davranışı
BB	Başarı Baskısı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem, alt problemler, araştırmanın temel amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve temel kavramlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bireysel başarı insanlar için önemlidir. Başarı, bireyin istenilen noktaya ulaşmak için çaba göstermesidir. Okul başarısı da eğitim öğretim yılı boyunca sunulan programlardan kişilerin faydalanma düzeyini belirtir (Keskin ve Sezgin, 2009). Bireyin eğitimi ve gelişimi için okullar önem taşır. İyi düzenlenmiş, etkili yönetilen, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve okul iklimi iyi olan okulların öğrenci başarısına önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir. Erdoğan'a (2006) göre okulların amacı eğitim-öğretim etkinliklerini uygulamanın yanında öğrencilerin kişiliklerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamaktır. Okul başarısını etkileyen birden fazla etken bulunmaktadır. Öğrencilerin başarılı olması, topluma yararlı bireyler haline gelmesi için aile, okul ortamı ve çevredeki paydaşların iş birliği içerisinde bulunması önemlidir.

Öğretim etkinlikleri okullarda sunulmaktadır. Etkinliklerin mevzuata uygun ve etkili şekilde uygulanmasından, yapılan çalışmaların iş birliği halinde yürütülmesinden, olumlu okul ikliminin oluşturulmasından okul yönetimi sorumludur. Okuldaki en yetkili kişi müdürdür. Müdür, okulda yönetim işleri başta olmak üzere yapılan bütün faaliyetlere öncülük eden kişidir. Yürütülecek faaliyetlerde iş birliği sağlanması etkinliklerin ve bireysel gelişimin artmasını sağlar (Yeşilyaprak, 2009). Okullarda önemli role sahip olan okul yöneticileri psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının yönetilmesinden ve etkililiğinden de sorumludur (Zalaquett ve Chatters, 2012, s. 92). Yeşilyaprak'a (2009) göre müdürün, rehber öğretmen ve diğer öğretmenler ile iş birliği içinde olması öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlar. Yönetici, rehber öğretmen ve diğer

öğretmenlerin iş birliği içerisinde olması önemlidir. Okulda sağlanan iş birliği ile okul iklimi olumlu yönde etkilenip öğrencilerin akademik ve kişisel yönleri gelişir. Değişen koşullarda okulların çağa ayak uydurması için yöneticilerin çevresel şartları iyi anlaması, liderlik yapması ve öz gelişimlerini desteklemesi gerekir. Tüm bu unsurlara dikkat eden yöneticiler başarılı olur (Karip ve Köksal, 1999). Okul müdürlerinin psikolojik danışma ve rehberlik yönetmeliği dışındaki görevleri arasında liderlik vasfına sahip olma, okuldaki çalışmalarda iş birliğini sağlama, öğütte bulunma ve kaynak açısından destek sağlamak bulunur (Siyez, 2014).

Türk Dil Kurumuna [TDK]'ya (2022) göre müdüre işlerinde yardımcı olan, müdürün olmadığı zamanlarda işlerin sorumluluğunu üzerine alan kişiye müdür yardımcısı denir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin işleyişinde en sorumlu kişi okul müdürü iken müdür yardımcıları müdürden sonra sorumlu kişilerdir. Müdür yardımcıları rehberlik hizmetleri ile ilgili çalışmalarda görev alır (Karataş, 2023). Eğitim sistemindeki psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin işlevsel ve sağlıklı yürütülmesi için paydaşlarının iş birliği önemlidir. Okul yöneticilerinin sürecin verimli işleyişi hususunda sorumlulukları olduğu kadar bu konuda öğretmenlere de sorumluluklar düşer (Ültanır, 2003). Eğitimin en temel unsuru öğretmenlerdir. Öğretim sürecinin tamamında anahtar rol öğretmene aittir. Bu sebepten öğretim sürecini en çok etkileyen kesim öğretmenlerdir. Bütün meslek dallarına (akademisyen, avukat, doktor, mühendis, terzi gibi) eğitim ve öğretimi veren öğretmendir. Öğretmenin kalitesi ölçüsünde öğrencileri izler taşır. Toplumsal refahın oluşması, barışın temini, modern çağın bilgilerine erişim, geçmiş kuşaklardan aktarılan değerlerin iletilmesi, ülkenin gelişmiş seviyelere çıkması gibi pek çok konu da öğretmenlerin öncülüğündedir (Çelikten ve Şanal, 2005). Eğitim ile bireylere kendilerini tanıma, öz gelişimlerini sağlama olanakları sunulur. Bireylerin kendilerini geliştirmesinde öncelik rol ailenindir. Aileden sonra bu görev okullara aittir (Gözütok, 2006). Öğretmenin öğrencilerde akademik bilgi, becerileri artırmak ve istek uyandırmak gibi görevleri bulunur (Kalafat, 2012). Bursalıoğlu'na (2005) göre öğretmenin, içinde yer aldığı koşulları iyi tanınması, olay ve olgulara geniş açıdan bakması beklenir. Öğretmenin iyi bir rol model olması, tarafsız olması, ahlaki ölçütleri kriter alması, kamu hizmetindeki çabasının yüksek olması beklenir. Öğretmenin okuldaki görevlerinden birisi bilgi sunmasıdır. Öğretmen tarafından sunulan bilgi ile toplum açısından değer gören değişimler oluşturulmaya çalışılır. Öğretmenlerden yeniliğe açık, üreten ve kişisel gelişimi olumlu şekilde destekleyen yetkin bireyler olması beklenir. Öğretmenler, okul yöneticileri ve

meslektaşları ile iş birliği halinde olmalıdır. Mevzuat ve programları bilmelidir. Sahip olduğu bilgi ve becerileri çevresindeki kişiler ile paylaşması gerekir (Bandura, 2006, s. 165).

Öğretmenlerin iş birliği ve eğitim sürecine katılımı psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin başarısını da etkiler (Tan ve Baloglu, 2006). Öğretmenlerden öncelikli olarak beklenen, öğrenciler ile güvenli ilişki kurmayı sağlayacak olanakları oluşturmalarıdır (Erkan, 2003). Öğretmenler, uzmanlık alanlarının bilincinde olup okul rehber öğretmeni ile iş birliği içerisinde çalışmalarını yapmalıdır (Kaya ve Çivitçi, 2009). Psikolojik danışma ve rehberlik programlarının uygulanmasında öğretmenlerin keşfedici, yönlendirici, dinleyici, mesleki eğitici, programı destekleyici, insanlar arası iletişimi sağlayan görevleri ve fonksiyonları bulunur (Siyez, 2014).

Teknolojinin hızlı ilerlemesiyle dünya çapında yaşanan beklenemeyen değişim ve gelişmeler hayatın birçok alanında etkilidir. Sanayi devrimi ile meslekler yeni boyutlar kazanmış olup mesleki eğitimin önemi artmıştır. Demokratik adımların yaygınlaşması ile insan merkezli düşüncelerin daha fazla insana ulaşmasıyla toplumlarda büyük değişimler meydana gelmiştir. Yaşanan değişimlerle öğrencilere birey merkezli yaklaşılmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği üzerine uzmanlaşması temel alınmıştır. 20. yy. başlangıcından beri eğitim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik alanında gelişmeler yaşanmıştır (Demirel, 2010). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin iyi eğitim alabilmesi için gerekli koşulları oluşturmayı, çalışmalarındaki sorunları gidermeyi, öz gelişimlerini tamamlanması adına şartları düzenlemeyi, okuldan en fazla yararı sağlamayı amaçlar. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yasal çerçevede yapılır (Ünal ve Ünal, 2010).

Okullar sosyal ağın en kuvvetli olduğu kurumlardır. Okul müdürü kurumun en yetkili kişisidir. Müdürün eğitimi güdüleyici, teşvik edici davranması okulun iklimini olumlu hale getirmekte olup okulun başarısını artırır. Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması iletişimi, okul başarısını artırmaktadır. Kuruma ait hissetmek iş doyumunu kuvvetlendirir. Kişilerin kendilerine duydukları saygıyı yükseltir. Müdürün, tüm personele karşı eşit davranıp onlara yönelik hassasiyet göstermesi okul ortamında yardımlaşmayı artırır (Dağlı, 2018). Rehberlik servisinde ortaklaşa yapılan çalışmalar ile öğrencilerin faydası gözetilmekte olup öğrencinin akademik, duygusal yönden gelişimi amaçlanır (Akman, 2002). Gerçekleştirilen psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin ortak amacı öğrencinin gelişiminin sağlanabilmesidir. Ortak şekilde yardımlaşma (konsültasyon

hizmetinin) ile yapılan çalışmaların etkili olabilmesi için okuldaki tüm personelin sürece dahil olması önemlidir (Akbaş ve Çam, 2003; Bıçak, 2006; Erözkan, 1997; Nazlı, 2003; Özaydın, 2002). Psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin kurumdaki paydaşlarla ortak ve doğru şekilde yürütülmesi okul iklimi bilincini artırır. Oluşan okul iklimi kurumdaki bireylerin kuruma ait hissetmesini, öğrencilerin akademik yönden başarılı olmasını, kurumdaki iletişimin sağlıklı yürütülmesini sağlar (Sezgin ve Kılınç, 2011). Okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri etkili şekilde yürütülebilirse okul iklimi olumlu yönde etkilenir. Olumlu okul ikliminin olduğu okullarda öğrencilerin gelişimi üst seviyeye çıkabilir. Böylece bireysel ve toplumsal hedeflere ulaşmak kolaylaşır. Yani psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili ve doğru yürütülmesi ile okulda olumlu okul iklimi oluşabilir. Böylece olumlu okul ikliminin olduğu okulda bireyler arası iletişim kuvvetlenebilir, öğrenci başarısı artabilir, bireysel ve toplumsal mutluluk seviyesi yükselebilir. Tüm bu hususlar dikkate alındığında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin okul iklimi ile ilişkisinin ne olduğunun bilinmesi, bu hizmetlerde geliştirilmesi gereken süreçlerin belirlenmesi açısından önem arz eder (Çamur, 2006).

Alan yazı incelendiğinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri ile okul iklimi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Okullarda gerçekleştirilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin faydalı olduğu (Yumrutaş, 2006; Özabacı vd., 2008) ve çalışmaların iş birliği halinde gerçekleştirilmesi gerekliliği (Teker, 2007; Karakuş, 2008) sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon düzeyi ve okul ikliminin birbirini etkilediği (Bal ve Taştan, 2014; Aydoğan, 2024; Karagöz, 2024; Mavi, 2024) sonucuna ulaşılmıştır. Rehberlik hizmetlerine bakış açısı ve okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin rehberlik hizmetleri ve okul iklimi tutumunda anlamlı ilişki bulunmuştur (Aygün, 2016).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesi ile okul iklimi birbirini etkilemektedir. Etkili psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi ile kurum içi motivasyonda yükselme sağlanabilir. Kurum içindeki motivasyonun artması olumlu okul ikliminin inşa edilmesinde önemli bir faktördür. Bu sebeplerden dolayı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi alan yazına önemli katkılar sağlayacak ve konu hakkında araştırmacılara yeni kaynak sunacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi, Aksaray’da ortaöğretim kademesinde Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı kamu okullarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerçekleşme düzeyi ile okul iklimi arasındaki ilişki var mıdır? Şeklinde oluşturulmuştur. Bu problemi çözebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerçekleşmesine ilişkin algıları nedir?
- 2) Öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin algıları cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, branş, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları nedir?
- 4) Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, branş, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Öğretmenlerin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin algıları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Öğretmenlerin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerçekleşmesine ilişkin algıları okul ikliminin yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Aksaray il merkezi ve ilçelerde yer alan MEB bağlı kamu ortaöğretim kademesinde bulunan okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine yönelik farkındalık düzeyini geliştirmek ve olumlu okul iklimi oluşturulmasına yönelik öneriler sunmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Modern eğitim anlayışının tamamlayıcılığını üstlenen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tam ve doğru şekilde yürütülmesi 2000’ li yıllarda zorunluluk halini almıştır (Nazlı, 2007). Tam ve doğru yürütülen rehberlik hizmetleri ile bireylerin öz, mesleki ve eğitsel gelişimine katkı sağlanması amaçlanır. Fakat alan yazındaki araştırmalar

göstermektedir ki bu hizmetlerin sunulmasında birtakım aksaklıklar yaşanmaktadır. Gerek bilgi eksiklikleri gerek zaman planlaması yönünden sorunlar ortaya çıkmaktadır (Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Kepçeoğlu, 1978). Doğan (1991), okuldaki tüm paydaşlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütme sürecine aktif katılımıyla sürecin sağlıklı yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin eksiksiz yürütülmesi için tüm paydaşların sürece katılımı ve iş birliği halinde bulunması önemlidir. Etkili yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile öğrencilerin kendini ifade etme, karar verme becerileri, özgüvenleri, akademik başarıları yükselir. Öğretmenlerin sınıfı yönetmeleri kolaylaşır. Kurumdaki bireylerin psikolojik sağlamlılığı artar.

Okul iklimi okullarda görev alan paydaşların okulu algılama biçimidir. Yani okulun kimliği, okul iklimidir. Her okulun kendine özgü iklimi bulunur (Thomas, 1976, s. 450). Olumlu okul ikliminin inşa edildiği okullarda okula yönelik aidiyet bilincinin geliştiği, iş birliği halinde çalışma alışkanlığının edindiği, öğrenci ve diğer paydaşların iletişiminin güçlü olduğu, okulun akademik ve sosyal başarısının arttığı görülür. Yani okul iklimi öğrenci ve okul başarısını etkiler. Okuldaki iklimin gelişimini sağlayan etkenlerden birisi de rehberlik hizmetlerinin etkili şekilde yürütülmesidir. Rehberlik hizmetlerinin etkili yürütülmesi okullarda olumlu okul iklimini oluşturur. Olumlu okul iklimine sahip okullarda öğrenci başarıları artış gösterir (Çamur, 2006). Olumlu okul ikliminin bulunduğu okullarda öğrenci- öğretmen iletişimi artar, akademik başarı yükselir, okula aidiyet duygusu gelişir, kurumdaki paydaşların motivasyonu ve memnuniyeti artar, eğitim ortamı gelişir.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile okul iklimi birbirini etkiler. Etkin şekilde yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile okul iklimi iyileşirken, olumlu okul iklimi psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğini artırır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile bireysel farklılıklara dikkat edilir, bu da bireylerin psikolojik güvenliğini ve okula aidiyet duygusunu artırır. Böylece okuldaki iklim olumlu hale dönüşür. Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve okul iklimi arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi, yürütülen rehberlik hizmetlerindeki değiştirilmesi veya geliştirilmesi gerekli noktaların tespit edilmesi, çalışmalarda karşılaşılan sorunlara yapıcı çözüm önerileri getirilmesi açısından araştırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın alana katkı sunacağı umulduğundan önemli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmadaki ölçek ifadelerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile okul iklimine yönelik algıları ölçmekte yeterli olduğu, araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği düşünülmektedir. Araştırmaya katılan okullarda rehberlik çalışmalarının düzenli şekilde yürütüldüğü varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın örnekleminde yer alan okullarda bazı branşların olmaması bu araştırmanın sınırlılığındandır.

1.7. Tanımlar

Okul: Bakanlığa bağlı olan bütün kademelerdeki remi ve özel kurumlardır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2012).

Ortaöğretim kurumları: Dört yıl öğretim süresinde yatılı veya gündüz eğitim veren ortaokullardır.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: Bireylerin öz gelişimine yardımcı olmak, gelişmelerini desteklemek ve eğitsel, akademik, kişisel yönlerden gelişimleri için sunulan yardım etme sürecidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020).

Psikolojik danışman/ Rehber öğretmen: Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini gerçekleştiren kişilerdir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020).

Sınıf rehber öğretmeni: Sınıfındaki öğrencilerin gelişimlerini takip eden, etkinlikler planlayan ve uygulayan kişilerdir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Yönetimi

Araştırmanın bu kısmında eğitim ve yönetimine ait açıklamalara yer verilmiştir. Eğitim kavramı üzerine birçok tanımlama vardır. Eğitim, hayatın bütününe kapsayan ve her daim devam eden bir süreçtir (Seven, 2014). Akyüz (2012) kişinin bütün yeteneklerinin, davranış kalıplarının istenilen ölçüde geliştirilip belli amaçlar doğrultusunda yetenek, davranış ve bilgi kazandırmak için yapılan çalışmaların tamamıdır şeklinde tanımlar. Görüldüğü gibi eğitim tanımları farklı şekillerde yapılmıştır. Eğitimin en genel tanımlaması, bireyi belli amaçlar doğrultusunda yetiştirme süreci şeklinde belirtilebilir. Zamanla bireylerin bilgi, tutum, değer ve becerilerinde farklılıklar oluşur. Oluşan bu farklılıklar ile bireyin kişiliği de değişime uğrar. Yaşamın bütününe kapsayan eğitim süreci toplumlar arasında farklılaşma gösterir. Kişiliğimiz de yaşadığımız topluma göre oluşup şeklini alır (Özkan, 2006, s. 35). Eğitim tanımları genel olarak değerlendirildiğinde eğitim, bireylerin ahlaki ölçülerde olgunlaşmasını sağlama veya bireyleri olgun hale gelme süreci olarak tanımlanabilir. İnsanın var olmasıyla birlikte sahip olduğu gizil yetenekleri açığa çıkartmak ve bu yeteneklerini geliştirmesi eğitimin amaçlarından birisidir. Kişinin eğitimle sahip olduğu yetenekleri olumlu yönde ilerletmesi beklenir. Aynı zamanda eğitim bireylerin daha kaliteli bir yaşama sahip olmasını sağlar (Şişman, 2016).

Eğitim sistemleri bir amaç ile yola çıkar. Genel amacı ise insanların yetişmesini sağlamaktır. Ülkeler önem verdikleri değerler doğrultusunda kendi insanların yetiştirilmesini ister. Bu doğrultuda insanlara bilgi, beceri ve davranışlar öğretir. Ülke için önemli olan değerler doğrultusunda insanların bilişsel ve devinışsel yetilerini desteklemek ve geliştirmek hedeflenir. Böylece ülkeler, kendi ülkelerinin hedeflenen amaçlarını ve verilecek eğitimin doğrultusunu oluşturur. Oluşturulan yön ve amaçlar ile eğitim sistemi temellendirilir. Sistemde kullanılacak etkinlikler oluşturulur. Oluşturulmuş olan amaçlar

ile eğitimin kazandıracığı davranışlar belirlenir. Amaçları oluşturduktan sonra içerik düzenlenir. Uygulanacak yöntemler analiz edilir. Son olarak da uygulamanın değerlendirilmesi için envanterler oluşturulur. Genel olarak bakılırsa, eğitimi hem bireysel hem de toplumsal olarak ele alınmalıdır. Eğitimin amaçları olarak hem bireysel amaçlar hem de toplumsal amaçlar önemsenmelidir. Amaçlar oluştururken bireyin gereksinimleri ve toplumun gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır. Amaç ve ihtiyaçlar tutarlılık göstermelidir. Çünkü eğitim ile ihtiyaçların bireysel ve toplumsal olarak karşılanması hedeflenir. İstenilen sonuca ulaşılamaması durumunda hem insansal kaynaklar hem ekonomik-parasal kaynaklar gereksiz sarf edilmiş olur (Yeşilyaprak, 2007).

Bireyler bir toplum içerisinde o toplumdaki kurallara göre yaşar. Bu toplumsal kuralları, toplumu oluşturan örgütsel yapılar ortaya koyar. Örgütlerin yaşayabilmesi için belli bazı örgütsel davranışlar sergilemesi gerekir. Bir örgütün belli amaçlar etrafında kendiliğinden davranış sergilemesi mümkün olmadığından, örgüt yönetsel çabaya ihtiyaç duyar. Yönetsel çabanın anlaşılması için “yönetim” kavramının tanımlanması gereklidir (Toprakçı, 2002).

Bireyler kendi başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçlarda diğer bir birey yahut gruplarla ortak çalışırlar. Yapılacak ortak amaçlı çalışmalarda yönetim, bireyler arasında yapılacak görev dağılımlarında, çalışmaların iş birliği içerisinde yürütülmesinde, çalışmanın yöntemi ve çalışmaya katılacak bireylerin seçilmesinde, eşgüdüm sağlanmasında rol alır (Turan, 2014). Sahip olunan kaynakların belirlenmiş olan amaçlar için uygun şekilde kullanılmasına yönetim denir (Erdoğan, 2006). Kısacası yönetim, insan ve diğer kaynakların kullanılmasında önem arz eder (Çalık, 2014). Bursalıoğlu (2013) örgüte yönetimin yön verdiğini belirtir. Yönetim, ortak amaca varmak için ihtiyaç duyulan araçların temin edilme sürecidir. Bir organizasyonun bütün şekilde çalışmasının sağlanmasıdır. Yukarıdaki tanımlamalar dikkate alındığında yönetim, sahip olunan maddi ve insani unsurların bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda etkili şekilde kullanılması sanatkarlığı olarak görülebilir.

Toplum yapısında yaşanan gelişmeler ve değişiklikler sonucunda yönetim bilimi ayrı dal ve uzmanlık alanlarına ayrılmıştır. Yönetimin, eğitim kurumlarına uyarlanmış biçimine eğitim yönetimi denir. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin çatısı altında örgütlenmiştir. Yönetimin temelleri barındırılarak eğitimin ilkeleri doğrultusunda uyarlanmıştır. (Erdoğan, 2006, s. 133-134). Eğitimsel gereksinimleri gidermek için eğitim sistemi içine dahil olan bütün yapıların yönetimine eğitim yönetimi adı verilmektedir. Eğitim yönetimi faaliyetleri ile eğitimde uygulanan programların verimli şekilde uygulamaya konulması amaçlanır.

Sistem içinde bulunan personelin etkili çalışması eğitim yönetimiyle desteklenir (İlgar, 2005, s. 14). Tokluca (2000) eğitim yönetimini, saptanan amaçlar, örgütlerin belirlenmiş olan politikaları ve verilen kararlar doğrultusunda kaynakların doğru ve yetkin şekilde kullanılması olarak belirtir.

2.2. Okul Yönetimi

Okul, eğitimin üretimini sağlayan ve farklı adlarla adlandırılan tüm sistemleri kapsar. Eğitim yönetiminin en yaygın uygulandığı alan okullardır (Ada ve Baysal, 2012). Yönetimin alt yapısı eğitim yönetimi iken eğitim yönetiminin alt yapısı da okullardır. Okullar, eğitim sisteminde yer alan en etkili sistemdir. Okulların yönetimi eğitim sisteminde daha kısıtlı bir yer teşkil eder. Eğitim sisteminin işleyiş yapısı ve sistemin belirlemiş olduğu amaçlar okul yönetimini oluşturur (Gündüz, 2008, s. 45). Okullar, toplumdaki her kesim için faaliyette bulunurken öncelikli amaçları öğrencilere eğitim verilmesidir. Okul yönetimi başta olmak üzere öğretmenler, öğrenci davranışları sonucunda oluşan durumlar ve gelişmeler için çalışmalarda bulunur (Saygılı, 2010, s. 28). Bursalıoğlu (2013) okul yönetimini, eğitim yönetiminin okula uygulanması şeklinde tanımlar. Eğitimin yapı ve amaçları okul yönetimi üzerinde etkilidir. Tokluca (2000) okul yönetimini, okulun bulundurduğu kaynakları yine okulun amaçları için sitemli ve etkili şekilde iş birliği halinde yönetmek olarak belirtir.

Toplumun ihtiyaçlarına göre bireylerin yetiştirilmesi konusundaki sorumluluk okullara verilmiştir. İhtiyaçları, özellikleri, yetenekleri farklı olan her yaştan öğrencilere yönelik eğitim ülkemizde zorunlu olarak on iki yılda verilmektedir. Değişen ve gelişen şartları göz önüne alınarak farklı özelliklere sahip öğrencilere akademik faaliyetler dışında psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin sunulması da önem taşır. Diğer ülkelerde olduğu şekilde Türkiye’de de rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin vazgeçilmez unsurudur (Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda,

“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”

hususlarının Türk milletinin bütün fertleri için genel amaçlarındandır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739).

Okulun yönetim ekibinde, okul müdürü ve müdür yardımcıları yer alır. Okul yönetim ekibinde bulunan kişiler okulun işleyiş düzeninin sağlıklı ve etkili yürütülmesi için çalışmalar yapar (Kaşıkçı, 2015, s. 93). Öğretmenler okul yönetimde yer almasalar da okul içinde yapmış oldukları çalışmalardan dolayı önemli konumda bulunur (Keçeci, 2012, s. 51). Okul yöneticileri yeniliğe ayak uydurabilen, çevresindeki problemlere karşı duyarlılık gösterebilen, okul ortamında iletişime açık ve koordineli çalışmayı başarılı yürüten kimseler olmalıdır. Programlama konusunda başarılı olan, personeli verimli idare eden, ılımlı çalışma ortamı kuran ve idare eden kişilerin okul yönetiminde yer alması önem teşkil eder. Planlama ve koordine sürecini okul yöneticileri yetkin şekilde yönetmelidirler (Çolak ve Altınkurt, 2017, s. 35).

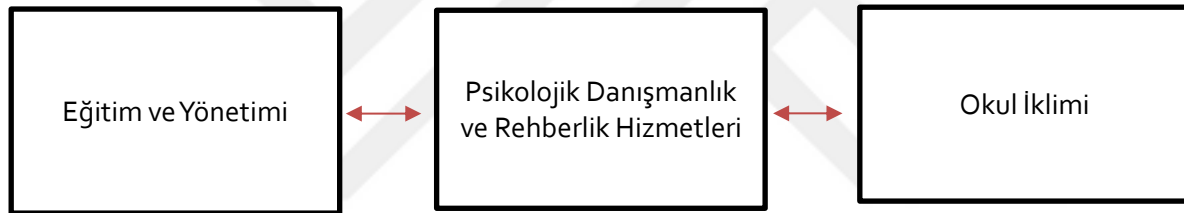
Okul ortamında oluşturulan olumlu iklim ortamı ile öğretmen-yönetici arasındaki kurum kültürüne dair iletişim kuvvetlenir. Böylece yönetim tabanlı problemler iletişim kanalıyla çözülür. Oluşan problemlere yönelik müdahale etmek yönetimin başlıca görevidir. Bu problemlerin üstesinden gelebilmek için de bireylerin iletişim kanallarının açık olması, bireylerin birbirini anlaması kısacası birbirleri ile sağlıklı iletişim kurması önemlidir (Gültekin, 2012, s. 39).

2.3. Öğrenci Kişilik Hizmetleri

Öğrenci kişilik hizmetleri ile ilgili alan yazında birçok tanımlama mevcuttur. Tan' a (2000, s. 18) göre, bireyi bütün olarak ele alıp eğitimle gelişiminin sağlanması kişilik hizmetleri ile mümkündür. Öğrenci kişilik hizmetleri yönetim faaliyetlerinden ayrılan kendine özgü unsurlar barındıran bir hizmet türüdür. Özgüven'e (2000) göre tanımı, bireyin eğitim öğretim hayatı boyunca uygulanacak uygulamaların doğru şekilde düzenlenmesi ve programlanması şeklindedir. Bireyler fiziksel, sosyal, ahlaki, duygusal, kişilik yönleri olarak farklılaşır. Bireyin bütün olarak gelişimi göz önüne alındığında eğitimin farklılaşan kişilik yönlerini dikkate alması gerekir. Bu sebepten ötürü öğrenci kişilik hizmetleri, bireylerin farklı yönlerini dikkate alarak eğitim sürecinin düzenlenmesini sağlar (Yavuzer, 1993).

Öğrenci kişilik hizmetleri birçok hizmet alanını içerisinde barındırır. Çeşitli kurum, kuruluş ve yetkin bireylerin birlikte çalıştığı bir hizmettir. Hizmetlerin gerektiği gibi ve zamanında ulaşması için iş birliği zorunludur. Okullarda sunulan hizmette okuldaki tüm paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesi önem taşır (Kepçeoğlu, 1994). Okullarda

gerçekleştirilen rehberlik hizmetleri öğrenci kişilik hizmetlerinin içerisinde yer alır. Öğrencinin kişisel, sosyal, akademik gelişimi için kurumda yer alan tüm bireylerin iş birliği halinde çalışmaları önemlidir (Özoğlu, 2007). Yeşilyaprak’a göre öğrenci kişilik hizmetleri uzmanlık alanı içeren bir hizmet türüdür. Öğrencinin duygusal ve sosyal yönlerinin gelişimine katkıda bulunur. Eğitim öğretim çalışmalarıyla benzerlikler taşır ve birlikte yürütülür (Yeşilyaprak, 2007, s. 4). Çalışmaların birlikte yürütülmesi ile olumlu okul iklimine katkı sağlar. Öğretmenlerin okul yöneticileri ve birbiri ile olan iletişimlerini artır (Şişman ve Turan, 2004). Okulun yönetim biçimi ile okul iklimi arasında ilişki bulunur. Okulun demokratik yönetimi, okuldaki paydaşları karar verme sürecine dahil etmek, iş birliği halinde çalışmak, düzeni sağlamak olumlu okul iklimine katkı sağlar. Topluma ve okula ait hissetme, motivasyon sağlama noktasında rehberlik hizmetleri köprü görevi görür (Preble ve Taylor, 2008, s. 15-16).



Şekil 1. Eğitim ve Yönetimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Okul İklimi İlişkisi

2.4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Modern eğitim anlayışında eğitim üç alt boyuttan oluşur. Bunlar: “öğretim, öğrenci kişilik hizmetleri ve yönetimidir.” (Kantarcıoğlu, 1998). Yönetim, öğrenci kişilik hizmetleri ile öğretim arasında bağlantı kurmayı amaçlarken öğretim boyutu, kişilere bilgi ve beceri katarak bilişsel yönden kişilerin gelişimini amaçlar. Öğretim faaliyetleri, insanoğlunun varlığından itibaren oluşan bilgileri öğrencilere iletir öğrencilerin düşünsel fonksiyonlarını geliştirmeyi amaçlar (Kuzgun, 2000). Öğrenci kişilik hizmetleri sosyal, kültürel, sağlık faaliyetlerini içermekte olup psikolojik danışma ve rehberliği (PDR) de kapsar (Öztemel, 2000). Okullar, öğretim faaliyetleri ile öğrencilerin mutlu, nitelikli, özgüven sahibi olmasını dikkate alır. Bu doğrultuda okullarda uygulanan PDR faaliyetleri önem taşır (Özabacı vd., 2008). Öğretim ve rehberlik faaliyetlerini sistemli uygulamak için eğitim programı düzenlenir. Öğrencinin eğitim programından en üst düzeyde faydalanabilmesi

için modern eğitim yaklaşımında öğrenci kişilik hizmetleri bulunur. Öğrenci kişilik hizmetlerinin alt uzantısında PDR hizmetleri yer alır. PDR hizmetleri ile bireyi bütün olarak ele alıp bireyin gelişimine ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak amaçlanır (Kepçeoğlu, 1994). Bu tanımlar analiz edildiğinde görülmektedir ki eğitimin geçmişten günümüze hayatımızın birçok aşamasında önemli bir yeri vardır. Eğitimin en önemli işlevlerini bireylere okullar sunmaktadır. Okullar bireylerin psikolojik, zihinsel, ahlaki gelişimini temel alır. Okullardaki PDR hizmetleri ile bireylerin kişisel, eğitsel, akademik olarak gelişmesi amaçlanır.

Psikolojik danışma ve rehberlik kavramı 1938’lerde müfredata dahil edilmiştir. 1950’lerden itibaren PDR kavramı karşımıza daha sık çıkar. 1970’den sonra PDR hizmetleri, alanında “uzman” kişiler tarafından yapılmış olup “yardım ve ihtisas faaliyeti” şeklinde eğitim öğretim programlarında modern eğitimin bir parçası olmuştur (Tan, 2000). Çağdaş eğitim anlayışında okullarda sunulan PDR hizmetleri ile öğrencinin bilgi ve beceri yönlerinden geliştirilmesi kadar duygusal yönlerin de geliştirilmesi önem taşır. Bundan dolayı günümüzde eğitimde PDR hizmetlerinin önemi artmıştır (Bakırcıoğlu, 2000). Eğitim ile psikolojik danışma ve rehberlik birlikte yürütülen faaliyetlerden oluşan hizmetlerdir. PDR, eğitimden farklılaşsa da eğitimin ayrılmaz parçasıdır (Tan, 2000). Kepçeoğlu (1999) ise psikolojik danışma ve rehberliğin olmadığı eğitim sürecini eksik görür. Psikolojik danışma ve rehberliğin eğitimi tamamlar nitelikte olduğunu belirtir. Öğrenci kişilik hizmetleri alanından olan PDR hizmetleri, bireylerinin kendilerini gerçekleştirmesini amaçlar. Kuzgun’a (2000) göre PDR, edinilen bilgilerin anlamlandırılmasında ve öğrenme tekniklerinin oluşturulması konusunda öğrencileri heveslendirip bilgilerin temelini öğrenmesini ve bu bilgileri hayatında uygulamasına yardımcı olur. Psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri ile kişilerin kendi isteklerine en uygun olan alana yönelmesi hususunda kişilere yardımcı olunur (Gladding, 2013). PDR, eğitim süreci ile bir bütündür. Okullarda yürütülen öğrenci kişilik hizmetleri ile bireylerin akademik ve kişisel alanlarda geliştirilmesi amaçlanır (Kunter, 1993). TDK’ya (2022) göre, PDR kavramı öğrencilerin yaşadığı problemlerde öğrencilere yardımcı olma, onlara kılavuzluk etme olarak tanımlanmıştır. Özoğlu (2007) ise psikolojik danışma ve rehberliği, bireylerin kendilerini tanıması, geliştirmesi için sunulan hizmetler olarak tanımlar.

PDR hizmetleri ile kişinin kendini gerçekleştirme yolunda destek alması ve yardım alması amaçlanır. Psikolojiye yönelik hizmet veren bütün kurumların ortak hedefi kendini gerçekleştirme yolunda bireye yardım hizmeti sunmaktır (Kepçeoğlu, 2010). PDR

hizmetleri kişideki gizli olan yönleri açığa çıkartmayı ve kişinin farkındalığını artırmayı, kişinin içinde yaşadığı topluluğa ayak uydurması ve uyum sağlamasını amaçlar. Ayrıca kişinin kendisini tanıyıp anlaması için bir plan doğrultusunda ve profesyonel şekilde yardım sunmayı amaçlar (Yeşilyaprak, 2016). Kaya (2016) rehberliğin tanımını, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri (RPDH) ile okullarda bulunan öğrencilere yönelik öz algılarını fark etmesi, sahip olduğu nitelikleri görmesi, karşı karşıya olduğu sorunlara çözüm bulabilmesi, verdiği kararların daha gerçeğe yakın ve erişilebilir olması, yaşadığı çevreye uygun hareket edebilmesi için profesyonel yardım sunulması şeklinde belirtir (Kaya, 2016). RPDH, öğrenci kişilik hizmetlerinin içerisinde önemli bir konumdadır. PDR hizmetleri bireyin gelişimi açısından önem teşkil eder. Bu hizmet ile kişinin bireysel gelişimi adına yardım sağlanır (Can, 2002, s. 3). Derelioğlu (2008) psikolojik danışma ve rehberliği, uzmanlar tarafından planlanan ve yetkin şekilde yürütülen kişilerin kendilerini tanımasına ve çevrelerine adapte olmalarına yönelik yardım sunma hizmetleri olarak görür. Verilen bu hizmet ile bireyin kendisini gerçekleştirmesi hedeflenir (Derelioğlu, 2008, s. 4). Bakırcıoğlu (2003) ise PDR hizmetlerinin; bireyin hem kendisini hem çevresini tanıması, kendisinin gücünün farkına varması, karşılaştığı problemlere dair çözüm sunabilmesi ve kendini gerçekleştirmek adına uzman kişilerin sundukları yardım süreci olduğunu belirtir. Uzman kişilerin kendilerine bunu meslek olarak temin ettiklerini ifade eder (Bakırcıoğlu, 2003, s. 7). PDR, bireyin mutluluğunu temel alarak kişinin öz yeteneklerinin en iyi şekilde gelişim göstermesini amaçlar. Kişinin uygun davranış normları kazanarak çevresine uyum sağlaması, karşılaşılan sorunlara yapıcı çözümler getirmesi, çözümleri öz kararıyla oluşturup uygulaması, karar verirken kendine ve çevresine uygun hareket etmesi, sürekli öğrenerek gerçekliğe ulaşması için düzenli ve bilimsel yapılan çalışmalarla kişiye yardım sunulmasına psikolojik danışma ve rehberlik denir (Özoğlu, 1997). Kişinin anlam yüklü ve doyurucu mutluluğa sahip olması için zamanı verimli şekilde yönetme, sağlıklı ve etkili iletişim kurabilme, verimli ders çalışma tekniklerini bilme, sınav kaygısı ile baş etme, etkili kararlar verebilme, yetkin planlama yapabilme, öğrenme üzerine olumlu bakış açısına sahip olma, karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm bulabilme gibi niteliklere sahip olması gerekir. Kişinin başarılı olabilmesi için kendisini tanımaya çalışması ve kendisini olduğu gibi kabul etmesi, ilgilerinin, yeteneklerinin, niteliklerinin farkındalığını kazanması gerekir. Kişi, öğrenme konusunda meraklı olup çalışma hususunda olumlu bakış açısına sahip olmalıdır. Meslekleri tanımalı ve kendi ilgi, yetenek ve kabiliyet alanında karar vermelidir. Kişi sorumluluklarının bilincinde olup çevresine uyum göstermelidir. Yaşadığı

topluma, insanlara, hayvanlara, bitkilere katkı sağlayıp sorumluluk bilincinde saygı ölçütlerine göre davranışlar sergilemelidir (Erkan, 2003).

Okullarda sunulan PDR hizmetleri ile öğrencilerin değişen dünya koşullarına uyum sağlamaları, kendilerini tanımaları, topluma ayak uydurmaları, yetişkinlik haline sağlıklı ulaşmaları, becerilerini geliştirmeleri için yardımcı olunur (Zabel, 2007). PDR, öğrencinin seçimlerini oluşturması ve yaşadığı çevreye uyum sağlaması konusunda yardımcı olan bir hizmettir (Tan ve Baloglu, 2006). Kuzgun'a (2000) göre, kişinin potansiyelinin farkına varıp kendini gerçekleştirmesi üzerine yardımcı olunmasına psikolojik danışma ve rehberlik denir. Yapılan PDR faaliyetleri ile bireyin kendisine ve çevresine yönelik farkındalığa sahip olup etrafındaki olanakları görebilmesi, geliştirebilmesi, öğrenebilmesi, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi amaçlanır. Kuzgun'a (1988) göre PDR faaliyetleri, alanında yetkin kimseler tarafından plan ve program doğrultusunda profesyonel yürütülen yardım etme sürecidir. Kısacası kişi için anlamlandırılmayan noktaların anlamlandırılmasına yardımcı olmaktır. Bu tanımlar dikkate alınınca ortak noktanın kişiye yardımcı olmak olduğu anlaşılmaktadır. PDR hizmetlerinin profesyonel kimseler tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

2.4.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Türleri

Psikolojik danışma ve rehberlik türleri çeşitli standartlara göre farklı sınıflandırmalar gösterir. Fakat çeşitlilik olsa da esas ilke ve hedefler değişim göstermezler. Genel olarak sınıflandırmada “PDR hizmetinin yöneldiği temel alan, hizmetten yararlanan kişi sayısı, problem alanı, eğitim-öğretim basamağı ve hizmetin temel işlevi” olarak başlıklara ayrılır (Can, 2002).

2.4.1.1. Hizmet Alanlarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine, hayatımızın her döneminde rastlamaktayız. Sürengen şekilde ve sıklıkla karşılaştığımız PDR ile ilgili faaliyetler diğer çalışmalarda da karşımıza çıkar. Çünkü PDR hizmetleri eğitim alanında önemlidir. PDR hizmetleri sağlık, endüstri, sosyal yardım gibi alanlarında da yürütülür (Can, 2002).

2.4.1.2. Problem Alanlarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Problem durumlarına göre PDR hizmetlerini kategorize edebiliriz. Bu sınıflandırma ile danışanın yalnızca bir problem alanında soruna sahip olduğu düşünülemez. Buradaki temel kasıt, ayrımın doğru anlaşılmasıdır. Özelliklerine göre alanlar belirlenmiştir. Kişisel alanda, mesleki alanda, eğitsel alanda PDR hizmetleri verilir (Tan, 2000).

2.4.1.3. Temel İşlevlerine Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Psikolojik danışma ve rehberliğin amaçları içerisinde bireyin kendisini gerçekleştirmesi ve sahip olması gereken niteliklerin bütünü esas alınarak gelişimin desteklenmesi yer alır. Amaçlara ulaşmak için PDR hizmetleri değişik şekilde fonksiyonlara sahip olmalıdır (Can, 2002).

“Kepçeoğlu (2010) şu şekilde temel işlevlerine göre psikolojik danışma ve rehberliği sınıflandırır:

- Uyum sağlayıcı psikolojik danışma ve rehberlik
- Yöneltilici psikolojik danışma ve rehberlik
- Ayarlayıcı psikolojik danışma ve rehberlik
- Geliştirici psikolojik danışma ve rehberlik
- Tamamlayıcı psikolojik danışma ve rehberlik”

2.4.1.4. Birey Sayısına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik

PDR hizmetleri, uygulanan çalışmaların kaç kişiye yönelik yapıldığı konusunda;

- Bireysel rehberlik
- Grupla rehberlik

olarak ayrım gösterir (Can, 2002). PDR hizmetleri, birey merkezli görüşe sahip olduğu için çalışmaların birey odaklı yapılması gerekir. Böylece bireyin gelişimi desteklenir. Bu sebepten ötürü grupla yapılan rehberlik faaliyetleri bireysel rehberlik temellidir (Özoğlu, 2007).

2.4.1.5. Öğretim Basamaklarına Göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik

PDR hizmetleri, öğretimin her kademesinde yer alır. Öğrenci yaş dönemlerinin getirmiş olduğu ihtiyaçların değişikliğinden ötürü öğretim kademelerinde uygulanan rehberlik

faaliyetleri çeşitlilik gösterir. Lakin psikolojik danışma ve rehberliğin amaçları ve ilkeleri tüm öğretim kademelerinde benzerdir. Ama okul şartlarındaki farklılaşmalar, okul türündeki değişiklikler, çeşitlenen okul vizyonları, okulun değişen hedefleri, okulun fonksiyonları ve öğrenci çeşitliliği gibi sebeplerden ötürü farklılıklar görülür (Can, 2002).

Günümüz şartlarında değişen koşullar noktasında PDR hizmetlerine ihtiyaç artış gösterir. Bu sebepten ötürü yalnızca eğitim kurumlarında değil hayatın çeşitli kulvarlarında PDR hizmetleri mecburiyet ve önem kazanır (İlgar, 2005, s. 28). Can (2002), öğretim basamaklarına göre PDR hizmetlerini;

- “• Okulöncesinde psikolojik danışma ve rehberlik
- İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik
- Ortaöğretimde psikolojik danışma ve rehberlik
- Yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik şeklinde sınıflandırmaktadır “

2.4.2. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin İlkeleri

PDR çalışmaları uygulanırken bazı kriterler önem taşır. Çalışmalar prensipler doğrultusunda yapılır. Prensip ışıığında yaklaşımlar benimsenir (Yeşilyaprak, 2003, s. 14). İlkeler göz önünde bulundurulmayıp PDR hizmetleri uygulanırsa beklenen sonuca ulaşamaz. PDR hizmetlerinin ilkelerini Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020);

“MADDE 5 – (1) Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri:

- a) Planlı, programlı, bilimsel esaslara dayalı olarak sunulan profesyonel bir hizmettir.
- b) Eğitim sürecinin bütünlüğü içerisinde öğretim sürecini destekleyecek nitelikte sunulur.
- c) Öğrencinin bütüncül gelişimine hizmet eder.
- ç) Tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alır.
- d) Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ile okulun imkânları ve çevre koşulları doğrultusunda planlanır, uygulanır ve değerlendirilir.
- e) Öğrencinin gelişimini desteklemek amacıyla tüm paydaşlar tarafından ortak bir anlayış ve iş birliği içerisinde hesap verebilir bir yaklaşımla yürütülür.
- f) Bakanlıkça hazırlanan etik yönerge doğrultusunda yürütülür.”

Şeklinde belirtmiştir. PDR hizmeti ilkelerini Yeşilyaprak vd. (2007) aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- 1. Herkes seçim yapma konusunda özgürdür.** Değişen dünya koşullarında kişilerin gereksinim duydukları materyaller de değişmektedir. Değişimle birlikte seçimler de farklılaşır. PDR hizmetleri ile kişilere kendileri adına doğru olanı seçmesi için

yardımcı olunur. Kişilerin seçimlerde bulunurken tercihlere etki edilmez sadece çevresini algılaması desteklenir.

2. **İnsanların tamamı saygı duyulmaya değerdir.** Kimse cinsiyeti, dil farklılığı, din çeşitliliği, mali kaynakları, kültürel değerleri, çevre şartları olarak farklılaştırılmaz. PDR hizmetine ihtiyaç duyan bireylere karşı psikolojik danışman hümanist bakış açısı çerçevesinde, saygı kurallarına göre etkin şekilde dinleyerek görüşme yapmalıdır.
3. **Gönüllülük temellidir.** Kişiler PDR hizmetini almak için gönüllü olmalıdır. Kimse kendi istençleri olmayan hususlar hakkında zorlanmamalıdır. Kişiye zorlayıcı davranışlar içerisinde bulunulmamalıdır.
4. **Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri herkese yöneliktir.** PDR hizmetleri algılandığının tam aksine sadece sorun yaşayan bireylere yahut engelli kişilere yönelik değildir. PDR hizmetleri her kademedeki ihtiyaç duyan tüm öğrencilere yönelik uygulanır. PDR hizmetleri kişilere problem öncesinde önleyici-koruyucu fonksiyon ile süreç boyunca geliştirici yönüyle yardımcı olmaktadır. Her bireyi gereksinim duyduğu ihtiyaçlar bazlı düşünüp görüşmeler planlanmaktadır.
5. **Çalışmalar gizlilik temellidir.** Yapılan çalışmalar sırasında bireyler özel, ailesel yaşantılarını aktarabilmektedir. Öğrencilerin güven ilişkisi dahilinde psikolojik danışmana aktardığı bilgiler hiçbir kurum ve kuruluşla paylaşılmaz.
6. **Uygulanan PDR hizmetleri okuldan okula farklılık gösterir.** PDR hizmetleri hayatın genelinde bulunur. Her okulun seviyesine göre de farklılık gösterir. Bunun sebebi öğrenci ihtiyaçlarının farklılaşması, yaşadıkları gelişim dönemleri, kişilik özelliklerinin değişmesidir. Okulların değişen amaçları, fiziki koşullarının değişikliği, planlanan etkinliklerde farklılık gösterir.
7. **Bireylerin farklılığına rehberlik hizmetlerinde saygı duyulmalıdır.** Her birey benzersizdir. Her öğrencinin de kendine has yönleri bulunur. Bireylerin ilgileri, yetenekleri, değerleri, kişilik özellikleri, davranış ve tutumları değişir. PDR hizmetinin amacı kişilerdeki farklılaşmaya saygı duyarak bireyin çevreye uyumuna yardımcı olmaktır.
8. **PDR hizmetleri sunulurken belli plan, program çerçevesinde yapılır, yetkin şekilde uygulanır.** PDR hizmetleri bir plan dahilinde uygulanır. Her sene ihtiyaca yönelik Bakanlık, il ve okul düzeyinde çalışmalar planlanır.

- 9. PDR hizmetleri tüm paydaşlar tarafından ortak çalışmalar şeklinde yapılmaktadır.** Yöneticilerin liderliğinde “öğrenci, psikolojik danışman, veli, öğretmen ve diğer personel tarafından iş birliği içinde çalışmalar gerçekleştirilmelidir.” Paydaşların belirlemiş oldukları amaçlar doğrultusunda sorumluluk bilinciyle çalışmalar yapılmalıdır.
- 10. PDR hizmetleri eğitimin bir unsurudur.** PDR hizmetleri eğitimin içerisinde ayrı bir uzantı şeklinde yürütülür.
- 11. PDR hizmetleri uzman kimseler tarafından verilmektedir.** Rehberlik faaliyetleri, alanında uzmanlaşmış kimselerce profesyonel şekilde sunulur. Bu kimselerin yetkinlikleri yönetmelik ile belirtilmiştir (Yeşilyaprak, 2003 s. 15; Çetinkaya, 2007, s. 13; MEB Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2020, s. 3).

2.4.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Okul Yönetimi Arasındaki İlişki

Okulların amaçları içerisinde öğrencilerin gelişim seviyelerini yükseltmek, bütün kademelerdeki öğrencileri desteklemek, öğrencinin ruh halini sağlıklı şekilde korunmasına yardımcı olmak vardır (Canel, 2007). Okulun amaçlarını gerçekleştirmesi okul yönetiminin vazifelerinden biridir. Okul yönetimi, okul hayatının dinamizmini yüksek tutmalıdır. Öğretmen-öğrenci-yönetici dengesinin kurulmasına yardımcı olmalıdır. Bireylerin kurumda coşku içinde bulunmasına destek vermelidir (Eriş, 2012, s. 66).

MEB, eğitimde kullanılacak etkinlikler için öğrenci merkezli çalışmalar yapar. Öğrenci merkezli görüşe göre öğrenci temel nokta olup personel öğrencinin gelişimini donatan faktörlerdendir. Yenileşen eğitim anlayışında öğrenci merkezli düşünme desteklenir. Bireyin sorgulayıcı yaklaşması, araştırma ölçütleri doğrultusunda öğrenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Yargılayıcı ve sorgulayıcı bakış açısına sahip kişilerin üretimde bulunması desteklenir. Gelişmiş düzeye erişmek için bu kalitedeki bireylerin yetişmesi amaçlanır (Kaya, 2009). Eğitim sistemindeki okul yöneticileri, rehber öğretmenler, veliler ve diğer personelin iş birliğiyle PDR etkinlikleri yapılır. Sistemde dahil olan herkesin görev ve sorumlulukları bulunur. Koordinasyon okul yöneticisi tarafından sağlanır (Taner ve Baloğlu, 2006). Erkan, Kuzgun ve Şahin’ e göre bu husus “PDR uygulamalarında birey ile yakından ilgili olan psikolojik danışmanlar, yöneticiler, öğretmenler ve veliler gibi birçok kişinin anlayış ve iş birliği içinde olması gerekir.” şeklinde belirtilmiştir (Erkan, 2001; Kuzgun, 2009; Şahin, 2010). Eğitim ile psikolojik danışma ve rehberliğin ilişkisi üç

bölümde incelenebilir. Bunlar yönetim, öğretim, öğrenci kişilik hizmetleridir (Kepçeoğlu, 1999, s. 37).

PDR hizmetlerinin yetkin ve etkin olması için ortak amaç ve anlayış ile hareket eden kişilerle yürütülmesi gerekir. Okul yöneticilerinin, psikolojik danışmanların, sınıf rehber öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin iş birliği halinde çalışması önemlidir. Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin uygulaması konusunda mesul oldukları hususlar yönetmelikte belirtilmiştir (Can, 2002). Yürütülen çalışmaların asıl sorumlusu psikolojik danışmanlar olarak görülüyor olsa da süreç içerisinde yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin de sorumlulukları bulunur. Diğer kişilerin de etkililiği ile süreç daha kolay yönetilir. Çalışmaların iş birliği içinde yürütülmesi sürecin kontrolü açısından önemlidir. Konsültasyon (Müşavirlik) ile kurumdaki herkesin iş birliği içinde olma, ortak görüş ve amaç istikametinde hareket etmesi sağlanır (Kepçeoğlu, 1994).

MEB ve RPDH Yönetmeliği'ne (2020) göre okul müdürlerinin görevleri şu şekilde belirtilmektedir:

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevini yerine getirmekte en yetkili kişi müdürlerdir.
- Rehberlik yürütme komisyonunun başkanı okul müdürüdür.
- Belirlenen özel hedefleri sisteme işlemelidir.
- Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hazırlanmasını sağlar.
- Rehberlik servisi tarafından oluşturulan okul rehberlik programını sistem üzerinden onaylayıp ilgili birime ulaştırır.
- Rehberlik hizmetlerinin en iyi şekilde yürütülmesi için uygun çalışma koşullarını hazırlar.
- Eğitim kurumunda bulunan birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman olması durumunda okulun fiziki yapısı da göz önüne alınarak her rehber öğretmen için ayrı oda temin eder.
- Rehberlik hizmetlerinin etkili şekilde yürütülmesi için kişiler arasındaki iş birliğini sağlar.
- Okul rehberlik programı ile haftalık programın oluşturulup uygulamasını sistem üzerinden izler.

- Rehberlik hizmetleri ile yapılan çalışmalarının takibini yapar.
- Sınıf rehber öğretmenlerin yapmış oldukları sınıf rehberlik planlarını onaylayıp uygulamasını izler.
- Oluşan ihtiyaç durumlarına göre uygulanacak eğitim etkinliklerinde ortam ve materyal desteğini sağlar.

MEB, RPDH Yönetmeliği'nde (2020) müdür yardımcısının rehberlik hizmetlerine ilişkin görevleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Rehberlik yürütme komisyonuna katılım sağlar.
- Rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi için öğrencilerin devamsızlık ve başarılarıyla ilgili durumları ile sosyal kulüp etkinlik belgelerini rehberlik servisi ile paylaşır.
- Okul müdürünün rehberlik hizmetleri ile vereceği görevleri yapar.

MEB RPDH Yönetmeliği'nde (2020) sınıf rehberlik öğretmenin rehberlik hizmetlerine ilişkin görevleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Sınıf rehberlik planını hazırlayıp okul müdürüne onaylatır. Bir örneğini de rehberlik servisi ile paylaşır.
- Sınıf rehberlik planındaki etkinlikleri uygular.
- Öğrencilerin rehberlik hizmetlerindeki gereksinimlerini tespit ederek rehberlik servisi ile paylaşır.
- Okul rehberlik programındaki faaliyetlerde rehberlik servisi ile iş birliğinde bulunur.
- Risk altında olan öğrencilerinin verilerini rehberlik servisi ile paylaşır. Desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri rehberlik servisine yönlendirir.
- Bireyi tanıma tekniklerini uzmanlık alanı dahilinde sınıfında uygular.
- Okula uyum sağlamakta sorun yaşayan öğrenciler için rehberlik servisi ile paylaşımda bulunur.
- Öğrencilerin ilgi alanlarına göre yöneleceği kulüpler, etkinlikler için rehberlik servisiyle iş birliği yapar.

- Öğrencilerin akademik düzeyini geliştirmek için rehberlik servisiyle iş birliği yapar.
- Sınıfında uygulamış olduğu etkinliklere dair rapor hazırlayıp okul müdürlüğüne sunar.
- Okul müdürünün rehberlik hizmetleri ile ilgili vereceği görevleri yapar.

2.4.4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Okul Yönetimi İş Birliğinin Önemi

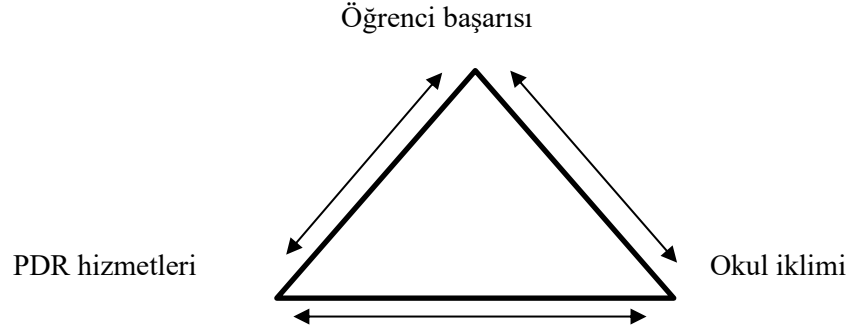
Okul yöneticileri okulun işleyişi açısından önemli bir konumdadır. Okul yöneticileri rehberlik servislerinde görev yapan psikolojik danışmanların okuldaki diğer personel ile iletişim kurması ve iş birliği sağlaması için yardımcı ve destek olur (Zalaquett ve Chatters, 2012). PDR hizmetlerinin yetkin çalışması için tüm paydaşların birlikte çalışması önemlidir. Tüm paydaşların ortak bir amaca hizmet etmesi, benzer fikirlere sahip olması çalışmaların etkililiğini artırır. Kurum amiri olarak okul müdürlerinin yaşanılan toplumun özelliklerini bilmesi, okulun başarı seviyesini artırmak için yönlendirici faaliyetlerde bulunması, yenilenen ve değişen zamana ayak uydurması ve bu yönde kendini geliştirmesi, okuldaki diğer personel ile iletişiminin olumlu olması önemlidir (Karip ve Köksal, 1999). PDR hizmetlerinin görev ve işleyişine bilhassa okul müdürlerinin hâkim olması, rehberlik hizmeti çalışmalarına verdiği değer, bu hizmetlerin etkili işlemesi açısından önemlidir (Owen, Owen ve Ballestro, 2009). Yapılan çalışmalar, okul müdürlerinin PDR hizmetlerine yönelik algılarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bir kısım okul müdürünün PDR hizmetinin işleyişini yeterince bilmediği; bazı müdürlerin psikolojik danışmanlara görev dışı sorumluluk ve işler yönlendirdiği görülmüştür (Erdur Baker ve Çetinkaya, 2007). Bunun tam aksi olarak rehberlik servislerini destekleyen okul müdürleri de vardır. Okulun amaçları için rehberlik servislerinin etkili kullanılmasına önem veren, PDR hizmetlerini okul açısından değerli bulduğunu belirten okul müdürleri de vardır (Owen, Owen ve Ballestro, 2009).

Eğitim sisteminin her kademesinde (okul öncesinden lisansüstü eğitime kadar) ve her yaş aralığında PDR hizmetleri önemlidir. Gelişim ve öğrenme alanında duyulan gereksinimleri PDR hizmetleri karşılar (Yeşilyaprak, 2016). Bütün eğitim kademelerinde psikolojik danışma ve rehberliğin temel amaçları aynı olsa da sunulan hizmetlerin yoğunluk gösterdiği amaçlar çeşitlenir. Gelişim dönemleri dikkate alınınca bireylerde görülen değişimin ergenlik zamanlarında fazlalaştığı bilinmektedir. Dünyada ilk defa PDR hizmetlerine yönelik ihtiyaç ortaöğretim kademesindeki öğrencilerde ortaya çıkmıştır

(Poyraz, 2007). Ortaöğretim, ülkemizde dört yıl verilen eğitim kademesi olup ilköğretim kademesinden sonra verilir. Ortaöğretim ile öğrencilere meslekle ilgili temel bilgiler vermek; bireysel veya çevresel problemlere yönelik eleştirel düşünme becerisi kazandırmak; öğrencileri yetenek ve planları doğrultusunda yükseköğretim kademesine hazırlamak amaçlanır. Ortaöğretim kademesinde çeşitli programları içerisinde barındıran kurumlar bulunur. Öğrenciler kabiliyetleri, yetileri, ilgileri yönünde bu kurumlara yönlendirilir (M.E.B., 2008). Ortaöğretimde okullarda uygulanan PDR hizmetleri yoluyla ergenlikte yaşanan kimlik karmaşası, bireyin kimliğini geliştirmesi, yaşanan psikolojik, bedensel, kültürel, ekonomik, eğitimsel, ailevi vb. değişimlere karşı uyum göstermesi, bireylerin çalışmalarının verimli hale getirilmesi ve yöneleceği işi, mesleği seçmesi desteklenir (Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri [RPDH] Yönetmeliği, 2020). Hızlı değişimlerin yaşandığı ergenlik yıllarındaki bireylerin ortaöğretim kurumlarında yer aldıkları görülmektedir. Bu sebepten ötürü PDR hizmetlerinin ortaöğretim kurumlarındaki sorumlulukları farklılaşmakla birlikte artar.

Okullarda rehberlik faaliyetlerinin sağlıklı ve sistemli yürütülmesi için ilk olarak ekip çalışmasına ihtiyaç duyulur. Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler yani tüm paydaşlar sürece dahil olmalıdır. PDR programının oluşturulması ve uygulanması hususunda görüş birliği temel alınır. Böylelikle ekip ruhu çerçevesinde uygun ortamın oluşturulması için iş birliği sağlanır (Tan ve Baloğlu, 2006). MEB RPDH Yönetmeliği'ne (2020) göre yöneticiler, öğretmenler, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenleri iş birliği halinde çalışmalar yapar. Modern eğitim anlayışı, gelişimsel rehberlik anlayışına göre de öğrencinin çevresinde yer alan herkesin birbiri ile uyum halinde çalışması zorunluluk teşkil eder (Camadan ve Kahveci, 2013). Okul müdürünün rehberlik servisine karşı olumlu algısı, yetkinliği rehberlik hizmetlerinin faydalı ve başarılı olmasında rol oynar. Bu yüzden okul müdürünün olumlu algısı çalışmaların doğru yürütülmesinde önem taşır (Bakırcıoğlu, 1994). Kurumdaki personelin psikolojik danışmanlarla ortak hareket etmeleri, psikolojik danışmanlara karşı olumlu algıları çalışmaların başarı seviyesini artırdığı araştırmalar doğrultusunda görülmüştür (Akbaş ve Çam, 2003; Bıçak, 2006; Erözkan, 1997; Nazlı, 2003; Özaydın, 2002). Tüm bu hususlara rağmen bazı araştırmalara göre personelin görev dağılımında üzerine düşen görevleri yerine getirmedikleri, iş birliğinden çekindikleri, dahil olmadıkları da saptanmıştır (Aydın vd., 2011; Güvenç, 2001; Kızıl, 2007). Sağlıklı şekilde yürütülen PDR hizmetleri olumlu okul ikliminin

oluşmasına katkı sağlar. Olumlu okul iklimi öğrencilerin akademik başarısının yükselmesi açısından önemlidir (Cohen ve Elias, 2010).



Şekil 2. Öğrenci Başarısı, PDR Hizmetleri ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

2.5. Okul İklimi

Kişilerin, kurum hakkındaki algılarının geneli okul iklimini gösterir (Karcıoğlu, 2001). Okulun iklimi; paydaşların olayları, olayların sonuçlarını ve diğer etkenleri algılama şeklidir (Balcı Bucak, 2002). Bala ve Mert'e (2024) göre, örgütteki üyelerin örgütü algılama şekline iklim adı verilir. Okul iklimi tüm personelin okul hakkındaki algılarını içerir. Okul iklimi, paydaşların kurum içerisinde edindiği kimliği oluşturur. Böylece bireysel davranışlar grubun ortak fikrinden etkilenir (Ertekin, 1978). Okuldaki iklimin gelişmesini sağlayan birçok etken bulunmaktadır. Okul ikliminin gelişmesine yöneticiler, öğretmenler ve aile katkı sağlar. Paydaşların birbiri ile iletişimleri ve birbirine karşı davranışları okul iklimini oluşturmakta önemlidir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Okul içinde sergilenen davranış tarzları incelenerek tetkik edilerek, yorumlanarak okulda verilen eğitimin kalitesi yükseltilebilir (Sezgin ve Kılınç, 2011). Dış çevrenin okula yükledikleri görevlerin başarılı şekilde yapılması için olumlu okul iklimine sahip olunması gerekir (Buluç ve Şenel, 2016). Okul personelinin davranışları, algıları okul iklimi atmosferini etkiler (Şentürk ve Sağnak, 2012). Bireylerin güdülenmesi, okulu algılayış şekli, iş motivasyonu, okula yönelik duyguları, yaptıkları mesleğe yükledikleri sorumluluklar, paydaşların birbiri ve çevreyle olan iletişim ve ilişkileri, okula tutkunluğu, iş doyumları gibi faktörler okul iklimini etkiler (Topçu, 2019).

Okulların en temel ögesini öğrenciler oluşturur. Çevre ve öğrenciler sürekli etkileşim halindedir. Aile ile okul ne kadar iş birliği halinde olursa olumlu iklimin oluşması o denli yüksektir. Problemlere yönelik yapıcı yaklaşım, öğretmenlerin olumlu bakış açıları,

personelin tamamının sürece aktif katılımı olumlu iklimi oluşumunda yararlıdır (Özdemir vd., 2010, s. 214). Ailelerin sürece dahil olmasıyla oluşan problemlerde süreç etkili yürütülür ve sorunların çözümü hızlı şekilde bulunur. Rehberlik servislerinin seminer faaliyetleri ile aile bilgilendirme çalışmaları yapması, okul gezileri, kermes faaliyetleri, ev ziyaretleri okul ikliminin olumlu yönde oluşmasında etkilidir (Kaşıkçı, 2015, s. 99).

Okuldaki tüm paydaşlar okulun ikliminin olumlu olması için çalışmalara dahil olmalıdır. Yardımcı hizmette çalışan personel okulda yapılan çalışmalarda aktif katılım sağlamalıdır. Öğrenciler çevresinde bulunan yetişkinleri model alır. Kantin de çalışan personel, okulun memuru, yardımcı hizmetliler de öğrencinin gözlemlediği kişilerdendir. Bundan dolayı bu kadrolarda istihdam sağlarken çalışacak kişilerin yetkinlikleri, davranış kriterleri göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerin çevresindeki herkesi gözlemleyip rol model aldığı unutulmamalıdır (Karacaoğlu, 2008, s. 121).

2.5.1. Okul İkliminin Boyutları

Okul ikliminin boyutları üzerine Taymaz (2015) çevresel, örgütsel, bireysel olarak sınıflamalarda bulunur.

- Çevresel özellikler: Örgütün içinde yer aldığı çevrenin özellikleri, beklentileri ve beklentilerin gerçekleşme seviyesini içerir.
- Örgütsel özellikler: Örgütün kaynakları, örgütün fiziki koşulları, çalışma şartları, örgütün amaçları, örgütsel politikalar, iş görenlerin sorumluluk ve yetkileri, ödül ve ceza durumları, örgütün gelişme seviyesi, çatışma durumlarını kapsar.
- Bireysel özellikler: Çalışma ortamlarında yaşanan güven ve saygı duyguları, iş tatmini, özlük hakları ve kariyer fırsatlarını içerir.

Litwin ve Stringer (1968) örgüt iklimini; kimlik, çalışma, sorumluluk, standartlar, samimiyet, risk, yapı, çatışma, ödül ve destek olarak boyutlandırır. Bu boyutların hem sosyal hem aile gruplarını değerlendirmede kullanılmaması gerekliliğini belirtir. Diğer görev gruplarında boyutlanmalardan faydalanılması gerektiği ifade edilir. Boyutlandırmalar sonucunda örgütlerin aralarındaki farkı bulmak ve ölçülebilen özelliklerini tespit etmek amaçlanır. Hoy vd., (1991), örgüt ikliminin 3 boyutunun yönetici ve diğer 3 boyutunun da öğretmen davranışlarından oluştuğunu belirtir. Yönetici davranış kaynaklı boyutları; sınırlayıcı, yönlendirici ve destekleyicidir. Öğretmen davranışlı boyutlar ise uzmanlık, içtenlik ve ilgisizliktir.

2.5.2. Okul İkliminin Türleri

Okul iklimi türleri hakkında yapılan araştırmalarda farklı şekillerde sınıflandırmalarda bulunulmuştur. Hoy ve Clover (1986) okul iklimini; açık, kapalı, ilgili ve ilgisiz iklim olarak sınıflandırır.

2.5.2.1. Açık Okul İklimi

Örgüt, açık bir iklime sahipse kurulan ilişkilerde içtenlik, doğruluk, daimilik hakimdir. Okulda açık bir iklim var ise yönetim ve diğer personel arasında pozitif hava bulunur. Pozitif hava kurumdaki her bireye yansır. Bu iklim türünde okul yöneticileri bireylere rehberlik eden konumundadır (Hoy, 2003). Açık iklim türüne sahip okulda öğretmenler saygı ağırlıklı ve iş birliğine dayalı çalışmalarda bulunur. Öğretmenler üretici davranır. Bireyler arasında güven duygusu baskındır ve çatışmalar yapıcı şekilde çözülür. Okuldaki iş tatmini yüksek seviyededir. Okul yönetimi bireylere açık fikirli yaklaşır, işlemleri kolaylaştırıcıdır (Aydın, 2000).

2.5.2.2. Kapalı Okul İklimi

Kapalı okul iklimi türünde okul yönetimi baskıcı tutum sergiler. Hiyerarşi önemlidir. Kurumda iş tatmini düşüktür. Okul yönetimi denetleyici konumdadır (Can, 2005). Yapılan çalışmalarda iş birliği halinde hareket edilmez. Çalışanlar arasındaki iletişim zayıftır. İlişkiler resmiyet ağırlıklıdır. Kurumda anlaşmazlıklar, çatışmalar yoğun yaşanır (John ve Taylor, 2002). Öğretmenler bireysel çalışmalar yaparlar. Okul yönetimi sosyal ihtiyaçları, kişilerin motivasyonunu önemsemez. Kurumdaki motivasyon seviyesi düşük seviyededir. Okul yönetimi öğretmenlere kolaylaştırıcı tutum sergilemez. Okulda grup çalışmalarına yer verilmez. Yapılan planlamalar tekil olarak okul yönetiminin tercihindedir. Kurumda birlik ve beraberlik kurulmamıştır (Halpin, 1966).

Aydın (2000) kapalı iklim türünün özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Üst seviye engel
- Alt düzey engel
- Üst üretim amaçları
- Basit seviye görev merkezli

- Açık olan sosyal aralık
- Anlayışsızlık

Kapalı iklimde öğretmenler okulda bulunmak istemezler (Arı, 2011). Bireysel tercihler önemsizdir. Okul yönetimi keyfi işlemlerde bulunur. Keyfi olarak kurallar koyar. Kurumdaki bireyler kendilerini yalnız hisseder (Halpin, 1966).

2.5.2.3. İlgili Okul İklimi

İlgili iklim türünde okul yönetimi yapılan çalışmalara karşı isteksizdir ve gelişmelere kapalıdır. Öğretmenlere angarya iş yüklerler. Okul yöneticilerinin liderlik vasıfları yoktur. Lakin öğretmenler çalışmalara karşı gayet istekli ve azimlidir. Öğretmenler çalışmalarını iş birliği halinde gerçekleştirir. Öğretmenlerin çabası ile okulda başarı sağlanır (Hoy ve Clover, 1986).

2.5.2.4. İlgisiz Okul İklimi

İlgisiz iklim türünde okul yöneticileri grup çalışmalarını destekler iken öğretmenler yapılan çalışmalara karşı isteksizdir. Okul içerisinde iletişim zayıf olup ortak çalışmalar planlanamamaktadır. Kurumdaki bireyler birbirine karşı saygı göstermemektedir. İş birliği halinde çalışmalar gerçekleştirilememektedir. Öğretmenler, okul müdürünün rehberlik edici tutumunu desteklemezler (Hoy ve Miskel, 2012).

Olumlu okul iklimi ile öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik yönlerinin gelişmesi amaçlanır. Çalışmaların iş birliği halinde yürütülmesi etkililiği artırır. Oluşturulan olumlu okul iklimi ile öğrencilerin akademik başarı seviyesinin yükselmesi, karar alma becerilerini geliştirilmesi, bireylerin takdir edildiği ve saygı çerçevesinde iletişimin kurulması beklenir (Cohen vd., 2009, s. 184).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde psikolojik danışma ve rehberlik ile okul iklimine yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Araştırmalar

Güvenç'in (2001) "Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler" başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında okullarda uygulanmakta olan rehberlik hizmetlerinin işleyişine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar cinsiyet ve görev türüne göre değişmemektedir. Ayrıca yöneticilerin bu hizmetin yaygınlaşıp gelişmesine yönelik anlayışları düşük seviyede olarak belirlenmiştir.

Yumrutaş (2006), ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin rehberlik hizmeti uygulamalarını ve rehberlik hizmetlerindeki görevlerini "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi" başlıklı tezinde incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerde çoğunluk ilköğretim kademesinde rehberlik hizmetlerini faydalı bulmaktadır. Ayrıca öğretmenler, rehberlik hizmetlerini yerine getirdiklerini ve görevlerinin bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, cinsiyet, mezun olunan kurum, okul türü değişkenlerinde farklılıklar bulunmaktadır.

Teker (2007), "İlköğretim I. Kademe Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Görevleri ile İlgili Görüşler ve Uygulamaları" başlığındaki yüksek lisans tezinde ilköğretim kademesinde bulunan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki görevleri ve uygulamaları hakkında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Edinilen bulgulara göre, yürütülen çalışmaların okulda yer alan paydaşlar ile iş birliği içerisinde yapılması gerekliliği ve sınıf öğretmenlerinin süreçte daha etkin yer almaları gerektiği, öğretim etkinliklerinin ortak çalışmalar ile olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Poyraz (2007), "Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma" başlığındaki doktora tezinde rehberlik faaliyetlerinin hizmet alanlarına göre gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada dokuz alt hizmet alanında anlamlı fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Hizmet süresi değişkeni ile alt boyutları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. Bilgi toplama, yöneltme- yerleştirme, bireyi tanıma, çevre-veli ilişkileri, oryantasyon alanlarında farklılık bulunmaktadır. Ayrıca yöneticilerin görev süresinin rehberlik faaliyetlerini etkilemediği belirlenmiştir.

Özdemir (2008), "Anadolu Liselerinde Görev Yapan İdareci ve Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerini Benimseme Düzeyi" başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmen ve okul yöneticilerin rehberlik hizmetlerini değişkenlere göre benimseme düzeyi araştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni incelendiğinde kadın öğretmenlerin okul rehber öğretmenlerinin sadece kendi görevlerine giren konularla ilgilendiklerini, erkek öğretmenlerin ise görev alanı dışındaki işleri de yaptıklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf rehberliği bulunan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğrencilerle daha fazla ilgilendikleri belirtilmiştir.

Karakuş (2008), “İlköğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Rehber Öğretmenleriyle Yaptıkları Konsültasyon Çalışmalarının İncelenmesi” başlıklı tezinde ilköğretim kademesindeki sınıf öğretmenleri, psikolojik danışman ve sınıf rehber öğretmenin hangi konular hakkında ortak çalışma yaptıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin ortak çalışmalara yönelik görüşlerinde öğrenci sayıları, yaş, okulda çalışma süresi, cinsiyet, mezun olunan bölüm değişkenlerinde farklılaşma bulunamamıştır. Edinilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri ile sınıf rehber öğretmenleri başarı düşüklüğü, davranış ve aile kaynaklı problemlerde psikolojik danışmandan görüş aldıkları, yapılan görüşmelerde belirlenen konsültasyon modeli ve modeller hakkında bilgilerinin bulunmadığını belirlenmiştir. Öğrenci sayısının azaltılmasının, yönetici ve öğretmenlerin çalışmaları desteklemesinin, şartların olgunlaştırılmasının konsültasyon çalışmalarını olumlu şekilde etkileyeceği, iş birliği ile çalışmaların yapılmasının ve okuldaki psikolojik danışmanların sayıca artırılmasının çalışmaların etkililiğini artıracak sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik danışman ve sınıf öğretmenlerinin konsültasyon çalışmaları hakkındaki görüşlerinde hiçbir değişken açısından farklılık bulunamamıştır.

Özabacı vd. (2008), “Okul Yöneticilerinin Okuldaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada yöneticilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin bakış açısının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okullarda rehberlik servisinin olması gerektiği, bütün okullarda psikolojik danışmanın olmasının öğrenciler için faydalı olduğu belirlenmiştir.

Aktepe (2008), “Rehber Öğretmenlerinin Yönetici ve Öğretmenlerden Mesleki Beklentileri” başlığındaki tezinde ilköğretim kademesindeki öğretmen ve yöneticilerin rehberlik faaliyetlerinde rehber öğretmenlerden mesleki açıdan beklenti olup olmadığı ve beklentilerin karşılanması hakkında önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin liderlik vasfının bulunmasının gerekliliği, paydaşların kurum kültürü bilincinde olması, kurumdaki rehber öğretmenin yeterli sayıda olması gerekliliği, rehberlik hizmetlerine yönelik bilincin oluşturulması gerekliliği ve buna

yönelik hizmet içi eğitim gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci sayısının az olmasının rehber öğretmenlerin mesleki beklentisini yükselttiği belirlenmiştir.

Sidal (2009), “İlköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Uyum Sağlamaya Etkisi” başlıklı tezinde ilköğretim kademesindeki öğrencilerin davranış bozuklukları ve uyum problemlerini belirlemek ve rehberlik hizmetlerinin etkisini incelemeyi amaçlanmıştır. Edinilen bulgulara göre, rehberlik çalışmalarının uyuma yönelik problemlerde iyileştirici etkisi olduğu, psikolojik danışmanların öğrencilerle sağlıklı iletişim kurdukları, öğrencilere koşulsuz kabul değerleri doğrultusunda yaklaştığı, yapılan görüşmelerde gizlilik esaslarına uyulduğu, bundan dolayı öğrencilerin yaşadıkları sorunları rahat paylaşılabildikleri ve memnuniyet duydukları, öğrencilerin duygu, düşünce ve yeteneklerine saygı duyulduğu, öğrencilere yönelik rahatsız edici davranışlardan uzak durulduğu, öğrencilerinin kendilerini keşfetmesinde yardımcı olunduğu, yaşanan değişimlere uyum sağlamada problem yaşamadıkları sonucuna varılmıştır.

Demirdiş (2010) araştırmasında Şanlıurfa, Samsun, Amasya’daki 667 yaşlının psikolojik danışmaya duydukları ihtiyaçlarını demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucuna göre bekar ve yaşı daha ileride olan bireylerin psikolojik danışma hizmetlerine daha çok ihtiyaç duyduğu artmakta, öğrenim durumu yükseldikçe azalmaktadır.

Bellei vd. (2020) çalışmada okul etkililik düzeyi yüksek olan 12 okulda yapılmıştır. Okullarda etkililiği devam ettiren faktör ve süreçleri belirlemek araştırmanın amacıdır. Okullardaki etkililiği içsel ve dışsal faktörler etkilemektedir. İçsel faktörler; yöneticilerin liderliği, pedagojik çalışmalar, okul kültürü iken dışsal faktörler; yerel değişim ve politikalar olarak belirlenmiştir.

2.6.2. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar

Bora (2010) araştırmasında 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul’da bulunan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi üzerine algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda müfredat ve başarı alt boyutları ile Uluslararası Bakolarya arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ancak öğrenci ve öğretmen algıları ile Uluslararası Bakolarya diploma programı arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Baş (2012) araştırmasında müdürlerin etkililiği ve öğretmenlerin öğrencileri kontrol etme seviyeleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilköğretim

kademesindeki 296 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda müdür etkililiği ile öğretmenlerin kontrol becerileri arasında ilişki bulunamazken, müdürün etkililiği ile okul ikliminin samimiyet alt boyutu hariç tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Şentürk ve Sağnak (2012) araştırmaya Niğde il ve ilçe merkezlerinde ilköğretim kademesinde bulunan 723 öğretmen katılmıştır. Okul iklimi ve yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre yöneticilerin “yapıyı kırma” davranışının; okul ikliminde “anlayış gösterme” ve “moral” boyutlarının yüksek olduğu görülürken “çözülme”, “uzak durma” boyutlarının düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca yöneticilerin liderlik davranış biçimleri ile okul ikliminin boyutları arasında anlamlı fark belirlenmiştir.

Akbaba ve Erdoğan (2014) yaptıkları araştırmada okul idarecileri ve öğretmenlerin fikirleri ile okul ikliminin oluşumunu incelemiştir. Okulda olumlu iklimin oluşturulmasında okul idarecilerinin davranış ve tutumlarının etkisi ve öğretmenlerin çabalarının katkısı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra diğer paydaşların (veli, öğrenci, personel ve çevrenin) katkılarının da okul ikliminin oluşmasında önemli olduğu belirlenmiştir.

Bal ve Taştan (2014) araştırmalarında örgütsel adanmışlık ile iklim arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin psikolojik açıdan yükseltilmesi ile iklim ve adanmışlık arasındaki ilişkinin kuvvetlendiği görülmüştür.

Göcen ve Kaya (2014) araştırmalarında imam hatip lisesinde görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerinin iklim hakkındaki algılarını incelemişlerdir. Bulgulara göre medeni durum, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin iklim algısı üzerinde etkisi görülmüştür. “Anlayış Gösterme, Yakından Kontrol, İçe Dönüklük, Moral ve Samimiyet” alt boyutlarının iklim üzerinde etkisinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çelik (2014) araştırmasında örgüt ikliminin öğretmenlerin performansına etkisini incelenmiştir. Fiziki koşullar, ortak belirlenen amaçlar, kurallardaki şeffaflık, müdürün desteği öğretmen performansını en çok etkileyen değişkenler olarak belirlenmiştir. Diğer bir bulgu ise bağımsız anaokulundaki öğretmenlerin ilkokulda görev alan anasınıfı öğretmenlerine göre iklim algısının daha olumlu olduğudur.

Umay (2015) araştırmasında psikolojik danışmanların iş doyumu ve tükenmişlik düzeyini incelemiştir. Cinsiyet, eğitim durumu, katılım sağlanan seminer ve eğitimler, medeni durum, yaşanan yerden memnuniyet, kullanılan izin sayısı, evlilik süresi, aylık gelir

seviyesi, meslek değiştirme isteği, okula ulaşım ve sigara kullanma alışkanlığı değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ücret, ödül, iletişim ve sosyal haklar doyumunu genel iş doyumunu arasında; duyarsızlaşma ile duygusal tükenmenin genel tükenmişlik ile pozitif yüksek ilişki ve iş doyumunu ile tükenmişlik alt boyutlarının orta, pozitif, anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

zdere (2017) araştırmada karşı karşıya kalınan şiddet olayları ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi ğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Niğde il merkezi ve ilçelerinde ortaöğretim kademesinde bulunan öğretmenler katılım sağlamıştır. şiddetten korunmada, “başarı baskısı”, “kurumun savunmasızlığı” okul ikliminin alt boyutları etkili iken şiddetin etkilerini iyileştirme sürecinde “profesyonel ğretmen davranışı”, “meslektaş liderliği” alt boyutları etkilidir. şiddet konusuna, akademik başarı seviyesi, sosyokültürel ve ekonomik açılardan inceleme yapılması da önemli görülmüştür.

Yavuz Tabak (2017) araştırmasında okullardaki demokratik okul kültürüne yönelik görüşleri belirlemeyi ve bu konuya ilişkin kavramsal ereve sunmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Konya, Sakarya, Elazığ, Edirne, Samsun, Yozgat, Manisa, Mardin, İstanbul ve Mersin illerindeki 516 ilköğretim 378 ortaöğretim ğrencisi, 592 yönetici veya ğretmen, 609 ğrenci velisi katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların orta üzeri demokratik okul kültürüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Demokratik okul kültürünün alt boyutları ile görev türü ile eğitim kademesi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Etkili iletişim ve yardımlaşmanın olduğu okullarda paydaşların okullarını sahiplendikleri ve okullarına ait hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin tüm alt boyutlarda diğer katılımcılara göre daha olumsuz görüşe sahip olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki ortamı yeniden düzenlemesi, öğrenme ortamının zenginleştirilmesi, ğrenci ile ğretmenlerinin bu ortamlara yönlendirilmesi ve geliştirilmesi gereken yerlerin tespitinin yapılması ve geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Yner (2018) “Okul Yönetişimi ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin ğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı araştırmasında ğretmen görüşlerine göre okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından ele alınarak incelenmiştir. Bulgulara göre, okulun sosyoekonomik düzeyi, okulun türü, yaş değişkenleri ile okul iklimi arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Büyüksayın (2019) araştırmasında liselerde çalışan okul ile sınıf rehber öğretmenlerin konsültasyon çalışmalarını demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya Bursa ilinden 2018-2019 eğitim öğretim yılındaki 30 okul rehber öğretmeni ve 422 sınıf rehber öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Sayan (2020) araştırmasında din eğitimi veren altı fakültede yüksek din öğrenimi alan 1147 öğrencinin akademik yeterlilik algıları ile öğrenme iklimine yönelik algısına incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme iklimine yönelik algısının olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin algı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenim görülen fakülteler ile öğrenme iklimi arasında anlamlı fark sonucuna ulaşılmıştır.

Zincirli (2020), araştırmaya Fırat Üniversitesi 2018-2019 bahar döneminde yüksek lisans öğrencisi olan 41 okul yöneticisi katılmıştır. Yöneticilerin gözünden okul iklimi algısı “Görüşme Formu” ile içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Bulgulara göre okul ikliminin olumlu algılandığı sonucuna varılmıştır. Okul yönetiminin olumlu okul ikliminin oluşumunda etkili olduğu görülmüştür.

Çetin ve Bal (2021), 2019-2020 yılında İzmir/Buca ilçesinde görev yapan tüm kademelerdeki 525 öğretmen görüşüne göre okul yöneticilerinin yönetim şekilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada “Okul İklim Ölçeği” ve “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” ile ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Edinilen bulgulara göre, yönetim şekilleri ile okul iklimi arasında pozitif yönde ilişki olduğu, öğretmenlerin okul iklimini açık ve olumlu değerlendirdikleri ve iş birlikli yönetim şeklini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Aydoğan (2024), tezinde okul yöneticilerinin katılımcı liderlik davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi değişkenler doğrultusunda ortaöğretim kademesinde bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmaya Niğde il ve ilçelerinde bulunan 451 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin katılımcı liderlik davranışı benimsediği ve okul iklimi ile pozitif yönde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenme ikliminde en yüksek “özgürlük” alt boyutu iken en düşük “uyum” alt boyutu olduğu görülmüştür. Okul iklimi ve katılımlı liderlik konuları hakkında hizmet içi eğitim verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Karagöz (2024), araştırmasında okul iklimi ile etkililik arasındaki ilişkiyi Sakarya ilinde çalışan 234 okul öncesi öğretmeni ile incelemiştir. Araştırmasında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile ölçümler yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, okul iklimi ve etkililiği hakkında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgu sonucuna göre okulları etkili hale getirmek için okul ikliminin geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Mavi'nin (2024) araştırmasında öğretmen motivasyonu ile okul iklimi ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul' un ilçelerinde çalışan 442 okul öncesi branşından öğretmen katılmıştır. Nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada t-Testi, Anova ve korelasyon testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda değişkenler arasında pozitif, düşük ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmada okul yöneticilerinin okuldaki iklimi geliştirmek için yeni yöntemler geliştirmesi gerekliliği önerisinde bulunulmuştur.

Hampton (2008) araştırmasında öğrencilerin akademik başarıları ve okul iklimi ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya 33 okulda bulunan 599 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen açıklığı ile test puanlarının orta derecede ilişkide olduğu, okul müdürünün açıklığı ile test puanlarının düşük bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Açık ve ilgili okul iklimine sahip okullarda bulunan öğrencilerin, kapalı ve ilgisiz okul iklimine sahip olan okullardaki öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Bailey (1988) araştırmasında okul yöneticisinin liderlik biçimi ile iklimi incelemiştir. Araştırma çalışmaları Batı Virjinya'da yapılmıştır. Araştırmaya liselerde görev alan 235 öğretmen katılmıştır. Liderlik biçimi ve iklim arasında ilişki belirlenmiştir. Okul büyüklüğünün iklim ile ilişkisi bulunamamıştır.

Cotten (2003) araştırmasında öğretmen yıpranması ile iklim ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya ilkokulu seviyesindeki 37 okul ve 2838 kişi katkı sağlamıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin yıpranma düzeyleri ile iklim arasında ilişki görülmüştür. Ayrıca okul iklimi ile okul yöneticisinin tecrübesi arasında ilişki görülmemiştir.

Gaines (2011) çalışmasında iklim ile müdürlerin liderlik tarzları arasında ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 166 öğretmen, 7 okul müdürü katılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul müdürünün liderlik tarzıyla iklim arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Douglas (2010) araştırmasında iklim ve öğretmen bağlılığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 67 ilkokulda görev yapan 1353 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada

“Örgütsel Bağlılık Anketi” ve “Örgütsel İklim Endeksi” kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre iklim ile öğretmen bağlılığı arasında ilişki bulunmuştur.

Sutherland (1994) olumlu okul iklimini incelemiştir. Araştırmada “Öğretmen Algı Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Araştırmaya 150 öğretmen katılmıştır. 5 yıldan fazla hizmet süresine sahip erkek öğretmenlerin daha yüksek iklim algısında olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin geneli gelişim, moral, saygı, güven ilişkisinin pozitif okul iklimi için zorunlu olduğunu belirtmişlerdir.

Duff (2013) araştırmasında öğretmen ve yöneticilerin okul iklimi algısını incelemiştir. Araştırmaya Güney Gürcistan’da bulunan 4 okul katılmıştır. Bu okullarda çalışan 11 yönetici ile 244 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Bulgulara göre okul yöneticilerinin algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hughes ve Pickeral (2013) araştırmalarında paylaşılmış liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Okulda yaşanan problemlerin kurumda bulunan tüm paydaşlar ile çözülebileceği, olumlu iklimin bu şekilde oluşabileceği belirtilmiştir. Ayrıca olumlu okul iklimi sağlanması için yöneticilere stratejiler önerilmiştir. Bu stratejiler: “dengeli bir güç dağılımı ile liderliğin bir ortaklığa dönüştürülmesi, herkesçe paylaşılan hedefler belirlenmesi, sorumlulukların paylaşılması, farklı ve yeni düşüncelere saygı duyulması ve paylaşılmış liderlikteki her bir ortağın gücüne değer verilmesidir.”

Sarafidou ve Chatziioannidis (2013) alınan kararlarda öğretmenlerin sürece katılımının okul iklimi, öğretmenlerin iş doyumunu ve yetkinliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma Yunanistan’ da yapılmıştır. Farklı bölgelerde çalışan 143 ilköğretim öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerle ilgili katılım sağlama yüksek, yönetimle ilgili düşük puan verildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin katılımı ile okul iklimi arasındaki algıyı pozitif etkilemektedir.

Allen vd. (2015) araştırmalarında öğrencilerin matematik ve okuma başarıları ile dönüşümlü liderlik değişkenleri ile okul iklimini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 6 okul müdürü ile 55 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre dönüşümlü liderlik değişkeni iklim ile pozitif yönlü ilişki göstermiştir. Dönüşümlü liderlik ve iklimin öğrencilerin başarıları arasında ilişki bulunamamıştır.

Karakos, Voight, Geller, Nixon ve Nation (2016) öğrencilerin sürece katılımı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 11 okulda 4974 öğrenci kapsamında

yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre toplu şekilde katılımın olumlu okul iklimini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Spicer (2016) okuldaki yönetici ve öğretmenlerden, yönetici davranışlarının okul iklimine etkisi hakkındaki görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda yöneticinin öğretmene, öğretmenin öğrenciye etkisinin aynı seviyede olduğu saptanmıştır.

Orzea (2016) öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki algılarının demografik değişkenlere göre ve okuldaki disiplin, okula bağlılık, akranlarla iletişim, öğretmenlerin yöneticiler ile iletişimleri, mesleki ilgi değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma verilerine göre yaşça olgun öğretmenler genç öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu algılamaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi değişkeninde ortaöğretimde bulunan öğretmenler ortaokul kademesindekilere göre; mesleki ilgi değişkeninde ortaokul kademesinde çalışan öğretmenler diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu görmektedir.

Tajasom ve Ahmad (2017) okul iklimi ve yöneticilerin liderlik yaklaşımları arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırmaya Malezya'daki 141 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre farklı liderlik stilleri okul iklimini farklı etkilenmektedir.

Zelvys vd. (2019) araştırmasında bilinçli farkındalık uygulamalarının okulların etkililiğine etkisini örgütsel iklim ve vatandaşlık davranışı değişkenleri ile incelemiştir. Araştırmaya 28 devlet okulundan 400 öğretmen katılmıştır. Değişkenlerin okul etkililiğine etkisi %65 olarak bulunmuştur. Değişkenler olumlu yahut olumsuz olarak doğrudan okullardaki etkililiği etkilemektedir. Ayrıca değişkenler ile okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı arasında anlamlı fark bulunmuştur.

2.6.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ve Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar

Aygün (2016) araştırmasında ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumları ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Kocaeli ilindeki 299 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre rehberlik hizmetlerinin geliştirici etkinlikleri ile yaş, yüksekte bakma davranışıyla mesleki deneyim ve işe

dönüklük ile davranış engellemede ise cinsiyet değışkeni arasında anlamlı fark görölmüştür.

Güngör (2017) araştırmasında 118 öğretmen/yöneticinin rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda rehberlik hizmetlerinin etkili yürütölmesi için alan dışından kimselere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkili yürütölen rehberlik hizmetleri ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. İki yahut daha fazla değişkenin aralarındaki değişimi ve değişimdeki derecenin belirlenmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılır (Karasar, 2012). Nicel araştırmalar, sosyal olguları ve arasındaki ilişkiyi sayısal veri ve istatistiki yöntemlerle inceler. Tarama araştırması ise, grubun belirlenen niteliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını amaçlar (Büyüköztürk, 2009). Bu araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri ve okul iklimine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Ayrıca bu iki değişkenle ilgili öğretmen görüşlerinin bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. PDR hizmetleri ve okul iklimi arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon analizi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığı, olan ilişkinin gücünü ve yönünü belirlemek için kullanılan tekniktir. Katsayı ± 1 aralığındaki değerlerle belirlenmektedir. Korelasyonel araştırmanın avantajları; karmaşık ilişkileri veya hassas değişkenleri anlama ve değerlendirme imkânı sunması, anket yöntemine kolay uygulanabilmesidir. Araştırmanın dezavantajları da yalnızca araştırmaya dahil edilen değişkenlerin etkilerinin incelenmesi yani diğer değişkenlerin araştırma dışı bırakılması ve nedensellik ilişkisi hakkında bilgi vermemesidir. İstatistiksel olarak analiz şartı bulunması korelasyon araştırmanın zorlukları içerisindedir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 192). Öğretmenlere göre, PDR hizmetleri ve okul iklimi algısını belirlemek ve bu değişkenlerin arasında ilişki olup olmadığını saptamak için nicel yöntem ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Aksaray ili Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu ortaöğretim kademesinde çalışan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Ek-4’te yer alan Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 03.04.2024 tarihli E-32752047-903.02.01-100075532 sayılı yazıda bulunan bilgiler doğrultusunda araştırmanın evrenine ilişkin sayısal veri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın Evren Sayısı

Görev	Kişi sayısı
Öğretmen	6171

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın evreninde Aksaray ili kamu ortaöğretim kademesinde çalışan toplam 6171 öğretmen bulunmaktadır.

3.3. Örneklem

Örneklem, evrenin sınırlandırılarak çalışma grubunun belirlenmesidir. Evrenden kurallara uygun küme oluşturulmasına örneklem nedir (Kadıoğlu, 2021). Bu çalışmada “tabakalı seçkisiz örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde, örneklemin, evrenin temsil gücünü artırması ve yanlışlık riskinin en aza indirilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2021). Böylelikle araştırma için evreni tarafsız şekilde temsil etmek, sonuçların güvenilir şekilde genellenebilmesi amaçlanmıştır. Tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 443 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlerin, PDR hizmetleri ve okul iklimine yönelik algılarının branşa göre farklılaşabileceği öngörüldüğünden tabakalı seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme öğretmenler sayısal (kimya, biyoloji, fizik, matematik, bilişim teknolojileri), sözel (tarih, coğrafya, edebiyat, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe, rehberlik) ve diğer (beden eğitimi, İngilizce, Almanca, özel eğitim, tarım, büro yönetimi, müzik, meslek dersleri, görsel sanatlar) olarak üç tabakaya ayrılmıştır. Her tabakadaki öğretmen sayısı evrendeki öğretmen sayısı oranına yakın olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadaki katılımcıların değişkenlere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcıların 188’i %42,4’ü kadın ve 251’i %56,7’si erkektir. Katılımcıların %79,7’sinin lisans düzeyinde, %16,5’inin lisans üstü öğrenim durumu bulunmaktadır. Branşlarına göre %29,3’ünün sayısal, %32,7’sinin sözel ve %32,1’inin diğer branşlarda görev yapmaktadır. Okul türüne göre araştırmaya katılan katılımcıların en

çok %30,7'sinin fen liselerinde görev yaptığı, en az %12,9'unun çok programlı ya da spor liselerinde yaptığı görülmüştür.

Tablo 2. Katılımcıların Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		Toplam Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	188	42,4
	Erkek	251	56,7
Öğrenim Durumu	Lisans	353	79,7
	Lisans Üstü	73	16,5
Branş	Sayısal Branşlar	130	29,3
	Sözel Branşlar	145	32,7
	Diğer Branşlar	142	32,1
	Ç. P. L. ve Spor Lisesi	57	12,9
Okul Türü	A. İmam Hatip Lisesi	100	22,6
	Fen Lisesi	136	30,7
	M. T. Anadolu Lisesi	121	27,3
	25-29	30	6,8
Yaş	30-34	79	17,8
	35-39	86	19,4
	40-44	94	21,2
	45-49	75	16,9
	50 ve üstü	65	14,7

Anadolu imam hatip liselerinde görev yapan katılımcıların oranı %22,6'dır. Katılımcıların yaş aralığı %6,8'inin 25-29; %17,8'inin 30-34; %19,4'ünün 35-39; %21,2'sinin 40-44; %16,9' unun 45-49 ve %14,7 oranıyla 50 yaş ve üstüdür. Araştırmada Aksaray ilinin tüm ilçelerinde katılım sağlayan öğretmenlere dağıtılan, toplanan ve değerlendirme dışı tutulan ölçek sayılarına ilişkin sayısal bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Kapsamındaki İlçelerin Araştırmaya Katılım Oranı

İlçeler	Toplam öğretmen sayısı (n)	Katılım sağlayan öğretmen sayısı (n)	Katılım yüzdesi (%)	Değerlendirmeye alınan ölçek sayısı (n)	Değerlendirmeye alınan ölçek yüzdesi (%)	Değerlendirme dışı tutulan ölçek sayısı (n)	Değerlendirme dışı tutulan ölçeklerin yüzdesi (%)
Merkez	394	261	%66,24	240	%60,91	21	%5,33
Ortaköy	90	85	%94,44	84	%93,33	1	%1,11
Güzlyurt	43	25	%58,14	25	%58,14	0	%0,00
Ağaçören	34	17	%50	15	%44,11	2	%5,88
Sultanhanı	33	15	%45,45	13	%39,39	2	%6,06
Eskil	52	25	%48,07	21	%40,38	4	%7,69
Gülağaç	50	10	%20	4	%8,00	6	%12,00
Sarıyahşi	10	5	%50	5	%50	0	%0,00
Toplam	706	443	%62,74	407	%57,648	36	%5,10

Tablo 3'te görüldüğü gibi, okullara toplam 706 adet ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerin toplam 443 tanesi geri toplanmıştır. Toplanan bu ölçeklerin 36 tanesi %5,10' u

eksik işaretlendiğinden ve 12 tanesi uç veri elde edildiğinden değerlendirme dışı tutulmuştur. Sonuç olarak 395 ölçek istatistiksel değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesinin sebebi; kısa sürede önceden belirlenmiş kişilere uygulanarak ilgili veriye ve araştırmanın amacına ulaşmasını sağlamaktır (Odabaşı, 1999).

Veri toplama aracı üç parçadan oluşmuştur. Bunlar sırasıyla:

- a) Demografik bilgileri içeren kişisel bilgi formu,
- b) Cengiz POYRAZ' ın (2007) “Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği” ve
- c) Mustafa ÖZDERE' nin (2017) Türkçeye uyarlamış olduğu “Okul İklim Ölçeği” dir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form ile katılımcıların kişisel bilgileri toplanmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branş, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre demografik özelliklerin belirtildiği ankettir. Diğer araştırmalardaki formlardan yararlanılarak tez danışmanının katkılarıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.4.2. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği

Bu ölçek Cengiz POYRAZ tarafından 2007’de geliştirilmiştir. Ölçek ortaöğretim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirme düzeyini belirlemektedir. Dokuz alt boyuta sahip olup beşli likert tipinde ve 63 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach α katsayısı ,95 bulunmuştur. Alt boyutları Cronbach α değerleri; psikolojik danışma hizmetleri $\alpha=0,89$, oryantasyon $\alpha=0,88$, bireyi tanıma hizmetleri $\alpha=0,87$, bilgi yayma ve toplama $\alpha=0,87$, yöneltme ve yerleştirme $\alpha=0,89$, izleme hizmetleri $\alpha=0,88$, çevre veli ilişkileri $\alpha=0,89$, müşavirlik $\alpha=0,93$ ve araştırma değerlendirme $\alpha=0,92$ ’dir. Ölçekte yer alan dokuz alt boyutun madde analizi işlemlerinde, madde kalan ve toplam analizleri tüm maddeler için $p<01$ seviyesinde anlamlı saptanmıştır. Bu sebepten ötürü ölçeğin bütünü ve alt boyutlarının tamamının istatistiki veriler doğrultusunda anlamlı düzeyde ayırt edici olduğu belirlenmiştir (Poyraz, 2007).

Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach Alpha katsayı hesaplaması Tablo 4’te gösterilmiştir. Tabloya göre genel güvenirlik değeri 0,97 olarak bulunmuştur. Alt boyutlarında psikolojik danışma hizmetleri (PDH) $\alpha=,983$; oryantasyon (O) $\alpha=,983$; bireyi tanıma hizmetleri (BTH) $\alpha=,981$; bilgi toplama ve yayma hizmetleri (BTYH) $\alpha=,981$; yöneltme ve yerleştirme hizmetleri (YYH) $\alpha=,981$; izleme hizmetleri (İH) $\alpha=,981$; çevre veli ilişkileri (ÇVİ) $\alpha=,982$; müşavirlik (M) $\alpha=,981$; araştırma ve değerlendirme hizmetleri (ADH) $\alpha=,981$ ’dir. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeğinin güvenirlik çalışması Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği Güvenirlik Çalışması

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
PDH	30,56	96,27	,879	,983
O	30,71	102,54	,867	,983
BTH	30,65	98,98	,937	,981
BTYH	30,86	99,41	,925	,981
YYH	30,63	98,80	,922	,981
İH	30,96	99,60	,925	,981
ÇVİ	30,96	100,07	,903	,982
M	30,68	94,27	,930	,981
ADH	30,97	96,74	,922	,981
GENEL	30,78	98,32	1,00	,979

3.4.3. Okul İklim Ölçeği

Hoy, Smith ve Sweetland’ın 2002 tarihinde geliştirmiş olduğu “Organizational Climate Index for Highs Schools (OCI)” özgün adlı ölçek Dr. Mustafa ÖZDERE tarafından 2017’de Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin amacı öğretmenlerin okul iklimine yönelik bakış açılarını belirlemektir. Ölçek 30 maddeden oluşmakta olup 4 alt boyutta ve dörtlü likert tipindedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,929’dır. Alt boyutlarında; “profesyonel öğretmen davranışı” ,931, “başarı baskısı” ,945, “meslektaş liderliği” ,948, “kurumun savunmasızlığı” ,917 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyansı %69,8’dir. Cronbach α katsayıları “profesyonel öğretmen davranışı” boyutunda $\alpha=,88$; “kurumun savunmasızlığı” $\alpha=,87$; “meslek liderliği” $\alpha=,94$ ve “başarı baskısı” $\alpha=,92$ olarak bulunmuştur (Özdere, 2017).

Bu araştırmadaki ölçeğin Cronbach α değeri ,81 olarak bulunmuştur. Verinin ,80 den büyük olması ölçeğin yüksek ölçüde güvenilirliğini gösterir (Terzi, 2019). Bu değer dikkate alındığında ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Alt

boyutların Cronbach Alpha değerleri Tablo 5’te verilmiştir. Tabloya göre “mesleki liderlik” $\alpha=,75$; kurumun savunmasızlığı $\alpha=,48$; “başarı baskısı” $\alpha=,71$; “profesyonel öğretmen davranışı” $\alpha=,78$ ’dir. Kurumun savunmasızlığı alt boyutu ,48 olarak çıkmıştır; ancak, Terzi (2019) Correted Item Total Correlation değerini 0,20’den büyük olması durumunda güvenilirlik düzeyinin yeterli kabul edilebileceğini belirtmektedir. Okul İklim Ölçeği’nin güvenilirlik çalışması Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul İklim Ölçeği Güvenirlik Çalışması

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Mesleki Liderlik	126,03	383,42	,752	,752
Profesyonel Öğretmen Davranışı	125,52	382,18	,787	,746
Başarı Baskısı	129,16	403,77	,712	,768
Kurumun Savunmasızlığı	129,33	511,39	,480	,843
GENEL	78,33	160,32	,954	,765

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmada ölçeklerin uygulanabilmesi için, Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 08.02.2024 tarih ve Karar No: 2024/06-64 ile izin alındı (Ek-5). Ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır (Ek-6). 2024-2025 eğitim öğretim yılında Aksaray il merkezi ve ilçelerinde kamu ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlere ölçekler, 2 aylık sürede araştırmacı tarafından elden dağıtılmış ve toplanmıştır. İzin alınan tüm okullara gidilerek okul müdürlüklerine izin belgesi sunulmuş olup araştırmanın amacı, ölçeklerde dikkat edilecek hususlar ve ölçekleri toplama tarihi hakkında bilgiler verilmiştir. Ölçeklerin uygulanmasında ve toplanmasında araştırmacının ailesinin, okul müdürlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin katkıları bulunmaktadır. Araştırma örneklemini okul listesi Ek-7’de verilmiştir.

3.6. Veri Analizi

Araştırmada istatistiksel işlemlere başlamadan önce veri düzenlenmiş ve temizlenmiştir. Elde edilen veri Excel dosyasına aktarılmıştır. Aktarılan veri IBM SPSS Statistics 27.0.1 programına nakledilerek analize hazırlanmıştır. Birinci ve üçüncü alt problemlerde betimsel istatistik yöntemleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma); ikinci ve dördüncü alt problemde cinsiyet ve öğrenim durumu değişkeninde bağımsız örneklem T

testi ve diğer (yaş, branş ve okul türü) değişkenlerinde ANOVA, Gabriel ve Tukey teknikleri; beşinci alt problemde ilişkinin ne yönde olduğunu saptamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılmıştır. Altıncı alt problemde Basit ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Tez oluşturulma süresince yapay zekadan yararlanılmamıştır.

Verinin çarpıklık ve basıklık (Skewness / Kurtosis) değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olması normal kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Çarpıklık ve basıklık değerinin $\pm 1,5$ aralığında olması dağılımın normal dağıldığını göstermektedir. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Okul Rehberlik Hizmetleri Normallik Testi Bulguları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	df	p		
Psikolojik Danışma Hizmetleri	,163	395	,000	-,785	-,700
Oryantasyon	,111	395	,000	-,296	-,944
Bireyi Tanıma Hizmetleri	,123	395	,000	-,255	-1,21
Bilgi Yayma ve Toplama	,133	395	,000	-,414	-1,02
Yöneltme ve Yerleştirme	,152	395	,000	-,271	-1,06
İzleme Hizmetleri	,125	395	,000	-,189	-1,13
Çevre ile İlişkiler	,097	395	,000	-,060	-1,00
Müşavirlik	,153	395	,000	-,573	-1,00
Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri	,103	395	,000	-,281	-1,12
Genel	,120	395	,000	-,379	-1,14

Tablo 6’ya göre genel çarpıklık değerinin (-,379); basıklık değerinin (-1,14) olduğu görülmüştür. Veri değer aralığı $\pm 1,5$ aralığında olduğundan dağılımının normal olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016).

Tablo 7’de görüldüğü üzere veri çarpıklık ve basıklık değerleri, ölçeğin alt boyutları ve geneli olarak incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre kurumun savunmasızlığı boyutunda basıklık (1,50) en yüksek değer iken mesleki liderlik davranışı boyutunda (-,595) en düşük değer olarak bulunmuştur.

Tablo 7. Okul İklim Ölçeği Normallik Testi Bulguları

Değişkenler	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	df	p		
Kurumun Savunmasızlığı	,185	395	,000	1,13	1,50
Mesleki Liderlik	,112	395	,000	-,427	-,595
Profesyonel Öğretmen Davranışı	,117	395	,000	-,603	,292
Başarı Baskısı	,094	395	,000	,289	-,087
Genel	,091	395	,000	-,231	,521

Ölçek çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olmasından dolayı dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Aşağıda Tablo 8’de Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği alt boyutları ve ilgili maddeler orijinalinde olduğu gibi verilmiştir.

Tablo 8. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği Alt Boyutları ve İlgili Maddeler

Boyut	Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği	Maddeler
1	Psikolojik Danışma Hizmetleri	7, 6, 5, 4, 3, 2, 1
2	Oryantasyon	14, 13, 12, 11, 10, 9, 8
3	Bireyi Tanıma Hizmetleri	21, 20, 19, 18, 17, 16, 15
4	Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri	28, 27, 26, 25, 24, 23, 22
5	Yöneltilme ve Yerleştirme Hizmetleri	35, 34, 33, 32, 31, 30, 29
6	İzleme Hizmetleri	42, 36, 39, 37, 40, 41, 38
7	Çevre Veli İlişkileri	48, 43, 45, 49, 47, 44, 46
8	Müşavirlik	50, 56, 53, 55, 51, 54, 52
9	Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri	63, 57, 59, 62, 61, 58, 60

Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde Tablo 9’daki değerlendirme kriterleri esas alınmıştır.

Tablo 9. Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeği Değerlendirme Kriterleri

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç yeterli değil	1	1,00 -1,79	Çok düşük
	2	1,80 -2,59	Düşük
	3	2,60 -3,39	Orta
	4	3,40 -4,19	Yüksek
Pek çok yeterli	5	4,20 -5,00	Çok Yüksek

Ölçeğin puan derecelendirmesi 1(Hiç yeterli değil), 2 (Az yeterli), 3 (Yeterli), 4 (Çok yeterli) ve 5 (Pek çok yeterli) olarak belirlenmiş ve puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Tablo 10’da Okul İklim Ölçeği’nin alt boyutlarına göre ilgili maddeler verilmiştir.

Tablo 10. Okul İklim Ölçeği Alt Boyutları ve İlgili Maddeler

Boyut	Okul İklim Ölçeği	Maddeler
1	Kurumun Savunmasızlığı	2, 9, 6, 26, 12
2	Başarı Baskısı	11, 15, 25, 7, 22, 17, 16, 19
3	Mesleki Liderlik	13, 1, 3, 10, 5, 20
4	Profesyonel Öğretmen Davranışı	24, 18, 23, 21, 8, 28, 29

Tablo 10’da görüldüğü gibi kurumun savunmasızlığı alt boyutunu 2, 6, 9, 12, 26. maddeler; başarı baskısı boyutunu 7, 17, 25, 16, 19, 11, 15, 22. maddeler; mesleki liderliği boyutunu 1, 10, 20, 5,13, 3. maddeler; profesyonel öğretmen davranışı alt boyutunu 18, 8, 28, 23, 29,

21, 24. maddeler oluşturmaktadır. Ölçek, özgün yapısında olduğu gibi 30 madde olarak uygulanmıştır. 4, 14 ve 30. maddelerin faktör yükünün düşük seviyede olmasından ötürü bu maddeler araştırmada değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ölçek değerlendirme kriterleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul İklim Ölçeği Değerlendirme Kriterleri

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Nadiren	1	1,00- 1,74	Düşük
Bazen	2	1,75- 2,49	Orta
Sık	3	2,50- 3,24	Yüksek
Çok Sık	4	3,25-4,00	Çok yüksek

Ölçek puan derecelendirmesi 1(Nadiren), 2 (Bazen), 3 (Sık) ve 4 (Çok sık) şeklinde belirlenmiş ve puan aralığı 0,75 hesaplanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde toplanan veri alt problem sırasına uygun olarak çözümlenmiş ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiş, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Algıları

Araştırmanın bu kısmında katılımcıların psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerine yönelik algıları ölçeğin alt boyutları olan Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH), Oryantasyon (O), Bireyi Tanıma Hizmetleri (BTH), Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri (BTYH), Yöneltilme ve Yerleştirme Hizmetleri (YYH), İzleme Hizmetleri (İH), Çevre Veli İlişkileri (ÇVİ), Müşavirlik Hizmetleri (M), Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri (ADH) şeklinde Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine Yönelik Algıları

Okul Rehberlik Hizmetleri	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max
Psikolojik Danışma Hizmetleri (PDH)	395	3,59	1,35	1	5
Oryantasyon (O)	395	3,50	1,01	1	5
Bireyi Tanıma Hizmetleri (BTH)	395	3,56	1,13	1	5
Bilgi Toplama ve Yayma Hizmetleri (BTYH)	395	3,34	1,12	1	5
Yöneltilme ve Yerleştirme Hizmetleri (YYH)	395	3,57	1,16	1	5
İzleme Hizmetleri (İH)	395	3,24	1,12	1	5
Çevre Veli İlişkileri (ÇVİ)	395	3,25	1,11	1	5
Müşavirlik Hizmetleri (M)	395	3,52	1,39	1	5
Araştırma ve Değerlendirme Hizmetleri (ADH)	395	3,19	1,27	1	5
Genel	395	3,39	1,10	1	5

Tablo 12’de öğretmenlerin PDR hizmetlerinin gerçekleşmesine ilişkin algıları verilmiştir. Öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik algılarının genel aritmetik ortalaması 3,39 ($\bar{X}$ =3,39) ve standart sapma 1,10 (SS=1,10) bulunmuştur. Bu veriye dayanarak öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik algıları “orta” düzeydedir. Öğretmenlerin PDR hizmetlerinin gerçekleşmesine ilişkin algılarında aritmetik ortalamanın en yüksek değeri 3,59 olarak psikolojik danışma hizmetleri alt boyutunda

(PDH), en düşük değer 3,19 olarak araştırma ve değerlendirme hizmetleri alt boyutunda (ADH) hesaplanmıştır. Psikolojik danışma hizmetleri alt boyutunun (PDH) okullarda en iyi düzeyde yürütüldüğü sonucuna varılmıştır.

4.2. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu kısımda öğretmenlerin, PDR hizmetlerine ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, branş ve okul türüne göre farklılaşması incelenmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması

Bu bölümde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin PDR Hizmetleri Algılarının Cinsiyet Değişkeni t- Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t-Testi		
					t	sd	p
PDH	Kadın	173	3,57	1,42	-,91	393	0,68
	Erkek	222	3,70	1,30			
O	Kadın	173	3,45	1,04	-,894	361,55	0,39
	Erkek	222	3,54	,997			
BTH	Kadın	173	3,48	1,14	-1,17	368,45	0,93
	Erkek	222	3,62	1,13			
BTYH	Kadın	173	3,26	1,13	-1,29	366,74	0,65
	Erkek	222	3,41	1,12			
YYH	Kadın	173	3,50	1,22	-1,11	351,30	0,09
	Erkek	222	3,63	1,11			
İH	Kadın	173	3,14	1,12	-1,51	368,68	0,84
	Erkek	222	3,31	1,11			
ÇVi	Kadın	173	3,11	1,09	-2,16	374,46	0,42
	Erkek	222	3,35	1,12			
M	Kadın	173	3,44	1,45	-1,07	355,33	0,12
	Erkek	222	3,59	1,35			
ADH	Kadın	173	3,12	1,27	-1,50	369,92	0,98
	Erkek	222	3,32	1,27			
GENEL	Kadın	173	3,34	1,12	-1,38	366,16	0,68
	Erkek	222	3,50	1,09			

*p>,05

Tablo 13'e göre ölçek alt boyutlarında p değeri psikolojik danışma hizmetleri 0,68; oryantasyon 0,39; bireyi tanıma hizmetleri 0,93; bilgi toplama ve yayma hizmetleri 0,65; yöneltme ve yerleştirme hizmetleri 0,09; izleme hizmetleri 0,84; çevre ve veli ilişkileri 0,42; müşavirlik 0,12; araştırma ve değerlendirme hizmetleri 0,98'dir. Kadın öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{X}$) 3,34 ve erkek öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{X}$) 3,50 bulunmuştur. t-Testi sonucunda p değeri (0,68) olduğundan varyansların homojen olduğu yani öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

4.2.2. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşması

Bu kısımda öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre PDR hizmeti algıları incelenerek buna ilişkin t-Testi sonucu Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkeni t-Testi Sonucu

					t- Testi		
	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
PDH	Lisans	324	3,57	1,42	-2,13	393	,000
	Lisans Üstü	71	3,95	,954			
O	Lisans	324	3,49	1,04	-,250	393	,006
	Lisans Üstü	71	3,53	,872			
BTH	Lisans	324	3,53	1,15	-1,23	393	,023
	Lisans Üstü	71	3,71	1,03			
BTYH	Lisans	324	3,29	1,17	-2,04	393	,000
	Lisans Üstü	71	3,59	,840			
YYH	Lisans	324	3,52	1,20	-1,81	393	,000
	Lisans Üstü	71	3,80	,923			
İH	Lisans	324	3,20	1,16	-1,30	393	,000
	Lisans Üstü	71	3,40	,880			
ÇVi	Lisans	324	3,22	1,15	-1,09	393	,000
	Lisans Üstü	71	3,38	,908			
M	Lisans	324	3,44	1,47	-2,53	393	,000
	Lisans Üstü	71	3,90	,898			
ADH	Lisans	324	3,16	1,32	-2,23	393	,000
	Lisans Üstü	71	3,54	,997			
GENEL	Lisans	324	3,38	1,16	-1,80	393	,000
	Lisans Üstü	71	3,64	,788			

*p<,05

Tablo 14'e göre öğretmenlerin lisans öğrenimi olanların ortalama değeri ($\bar{X}$) 3,38 ve lisans üstü öğrenimi olanların ortalama değeri 3,64 bulunmuştur. Ölçek alt boyutları ve ölçek geneli değerlendirildiğinde: öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmıştır ($p=,000$). Lisans üstü öğrenim gören öğretmenlerin PDR hizmetlerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini algıladığı söylenebilir. Bu durum, lisans üstü öğrenim gören öğretmenlerin edindikleri bilgiler nedeniyle PDR hizmetlerine ilişkin farkındalıklarının daha yüksek düzeyde olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin okul PDR hizmetlerine ilişkin yaş değişkenine göre puanları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine İlişkin Algıları Yaş Değişkeni Puanları

		N	$\bar{X}$	SS
PDH	25-29	30	3,86	1,11
	30-34	78	3,59	1,25
	35-39	80	3,23	1,52
	40-44	83	3,33	1,56
	45-49	66	4,01	1,09
	50 ve üstü	58	4,19	,996
	Genel	395	3,64	1,35
O	25-29	30	3,61	,906
	30-34	78	3,51	1,06
	35-39	80	3,16	1,05
	40-44	83	3,42	1,06
	45-49	66	3,67	,945
	50 ve üstü	58	3,82	,833
	Genel	395	3,50	1,01
BTH	25-29	30	3,58	,901
	30-34	78	3,47	1,10
	35-39	80	3,20	1,13
	40-44	83	3,40	1,22
	45-49	66	3,87	1,07
	50 ve üstü	58	4,02	1,03
	Genel	395	3,56	1,13
BTYH	25-29	30	3,34	,973
	30-34	78	3,35	1,01
	35-39	80	3,03	1,24
	40-44	83	3,09	1,30
	45-49	66	3,76	,916
	50 ve üstü	58	3,66	,936
	Genel	395	3,34	1,12

Tablo 15'in devamı

		N	$\bar{X}$	SS
YYH	25-29	30	3,65	,984
	30-34	78	3,67	1,05
	35-39	80	3,25	1,29
	40-44	83	3,33	1,27
	45-49	66	3,85	1,03
	50 ve üstü	58	3,87	1,02
	Genel	395	3,57	1,16
İH	25-29	30	3,32	,908
	30-34	78	3,25	,990
	35-39	80	2,89	1,19
	40-44	83	3,02	1,24
	45-49	66	3,51	1,05
	50 ve üstü	58	3,67	,963
	Genel	395	3,24	1,12
ÇVi	25-29	30	3,30	,966
	30-34	78	3,30	1,03
	35-39	80	2,83	1,07
	40-44	83	2,99	1,21
	45-49	66	3,59	,990
	50 ve üstü	58	3,69	1,09
	Genel	395	3,25	1,11
M	25-29	30	3,68	1,20
	30-34	78	3,51	1,27
	35-39	80	3,09	1,49
	40-44	83	3,12	1,54
	45-49	66	3,88	1,29
	50 ve üstü	58	4,23	,985
	Genel	395	3,52	1,39
ADH	25-29	30	3,23	1,05
	30-34	78	3,25	1,18
	35-39	80	2,86	1,29
	40-44	83	2,86	1,40
	45-49	66	3,63	1,15
	50 ve üstü	58	3,80	1,10
	Genel	395	3,23	1,27
GENEL	25-29	30	3,51	,823
	30-34	78	3,43	,999
	35-39	80	3,06	1,16
	40-44	83	3,17	1,25
	45-49	66	3,75	1,00
	50 ve üstü	58	3,88	,941
	Genel	395	3,43	1,10

Tablo 15'te görüldüğü gibi yaş değişimine göre öğretmenlerin okul PDR hizmetlerinin gerçekleşmesine ilişkin algılarında en yüksek aritmetik ortalama 3,88 ile 50 yaş ve üstünde, en düşük 3,06 ile 35-39 yaş aralığına aittir. Psikolojik danışma hizmetleri alt boyutu ortalaması 3,64; oryantasyon alt boyutu ortalaması 3,50; bireyi tanıma hizmetleri alt boyutu ortalaması 3,56; bilgi toplama ve yayma hizmetleri alt boyutu ortalaması 3,34; yöneltme ve yerleştirme hizmetleri alt boyutu ortalaması 3,57; izleme hizmetleri alt boyutu ortalaması 3,24; çevre veli ilişkileri alt boyutu ortalaması 3,25; müşavirlik alt boyutu

ortalaması 3,52; araştırma ve değerlendirme hizmetleri alt boyutu ortalaması 3,23'dir. Yaş değişkeninin genel ortalaması 3,43'tür. Öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik algılarının yaşa göre farklılaşması Anova değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine Yönelik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
PDH	Gruplar Arası	49,82	5	9,96	5,73	,000
	Gruplar İçi	676,42	389	1,73		
	Genel	726,25	394			
O	Gruplar Arası	18,03	5	3,607	3,60	,003
	Gruplar İçi	389,48	389	1,001		
	Genel	407,52	394			
BTH	Gruplar Arası	31,61	5	6,323	5,14	,000
	Gruplar İçi	477,99	389	1,229		
	Genel	509,60	394			
BTYH	Gruplar Arası	30,59	5	6,119	5,03	,000
	Gruplar İçi	472,31	389	1,214		
	Genel	502,90	394			
YYH	Gruplar Arası	24,44	5	4,888	3,73	,003
	Gruplar İçi	509,61	389	1,310		
	Genel	534,05	394			
İH	Gruplar Arası	29,94	5	5,988	5,00	,000
	Gruplar İçi	465,09	389	1,196		
	Genel	495,03	394			
ÇVİ	Gruplar Arası	38,65	5	7,732	6,61	,000
	Gruplar İçi	454,37	389	1,168		
	Genel	493,03	394			
M	Gruplar Arası	66,98	5	13,397	7,39	,000
	Gruplar İçi	705,00	389	1,812		
	Genel	771,99	394			
ADH	Gruplar Arası	51,67	5	10,336	6,79	,000
	Gruplar İçi	591,44	389	1,520		
	Genel	643,12	394			
GENEL	Gruplar Arası	35,46	5	7,092	6,14	,000
	Gruplar İçi	448,92	389	1,15		
	Genel	484,38	394			

*p<,05

Tablo 16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri algısında yaş değişkenine göre ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı fark görülmüştür (p=,000 ve ,003). Pallant'a (2017, s. 278-280) göre varyansta homojen dağılım görülüyorsa Tukey Testi kullanılır. Bu nedenle yapılan Tukey testi sonucu Tablo 17'de verilmiştir.

Tukey testinde 25-29 yaş aralığı için (1); 30-34 yaş için (2); 35-39 yaş için (3); 40-44 yaş için (4); 45-49 yaş için (5) ve 50 ve üstü yaş için (6) kodları kullanılmıştır.

Tablo 17. Varyans Farklılaşması Tukey Test Sonucu

Tukey HSD	(I)Yaş	(J)Yaş	$\bar{X}$	SS	p
PDH	4	6	-,958	,227	,000
		5	-,683	,217	,021
		6	-,860	,225	,002
O	3	5	-,508	,166	,029
		6	-,660	,172	,002
BTH	3	5	-,665	,184	,005
		6	-,822	,191	,000
	4	6	-,621	,189	,014
BTYH	3	5	-,731	,183	,000
		6	-,632	,190	,012
	4	5	-,670	,181	,003
		6	-,571	,188	,031
YYH	3	5	-,603	,190	,020
		6	-,625	,197	,021
İH	3	5	-,617	,181	,010
		6	-,786	,188	,000
	4	6	-,654	,187	,006
ÇVi	3	5	-,755	,179	,000
		6	-,857	,186	,000
	4	5	-,600	,178	,011
		6	-,702	,184	,002
M	3	5	-,793	,222	,006
		6	-1,13	,232	,000
	4	5	-,769	,222	,008
		6	-1,11	,230	,000
ADH	3	5	-,768	,205	,003
		6	-,935	,212	,000
	4	5	-,774	,203	,002
		6	-,940	,211	,000
GENEL	3	5	-,691	,178	,002
		6	-,824	,185	,000
	4	5	-,580	,177	,015
		6	-,712	,183	,002

*p<,05

Tablo 17'e göre 35-39 yaş aralığı ölçek geneli ve alt boyutlarında 45-49 ve 50 üstü yaş aralıklarında anlamlı fark vardır. 40-44 yaş aralığı, psikolojik danışma hizmetleri, çevre veli ilişkileri, bilgi toplama ve yayma hizmetleri, müşavirlik, araştırma ve değerlendirme hizmetleri alt boyutlarında 45-49 yaş ve 50 üstü yaş arasında anlamlı farklılaşma vardır.

40-44 yaş aralığı ile 50 ve üstü yaş arasında bireyi tanıma hizmetleri ve izleme hizmetleri alt boyutlarında anlamlı fark vardır.

4.2.4. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklaşması

Bu kısımda öğretmenlerin branşına göre PDR hizmetleri algıları incelenmiştir. Sayısal branşlar (kimya, biyoloji, fizik, matematik, bilişim teknolojileri), sözel branşlar (tarih, coğrafya, edebiyat, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe, rehberlik), diğer branşlar (beden eğitimi, İngilizce, Almanca, özel eğitim, tarım, büro yönetimi, müzik, meslek dersleri, görsel sanatlar) olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin algıları branşa göre puanları Tablo 18’de belirtilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine İlişkin Algıları Branş Değişkeni Puanları

		N	$\bar{X}$	SS
PDH	Sayısal	121	3,57	1,29
	Sözel	140	3,7	1,37
	Diğer	134	3,63	1,39
	Genel	395	3,64	1,35
O	Sayısal	121	3,32	1,01
	Sözel	140	3,65	1,01
	Diğer	134	3,50	1,00
	Genel	395	3,50	1,01
BTH	Sayısal	121	3,39	1,10
	Sözel	140	3,67	1,16
	Diğer	134	3,60	1,12
	Genel	395	3,56	1,13
BTYH	Sayısal	121	3,18	1,10
	Sözel	140	3,46	1,11
	Diğer	134	3,36	1,15
	Genel	395	3,34	1,12
YYH	Sayısal	121	3,37	1,14
	Sözel	140	3,76	1,16
	Diğer	134	3,55	1,15
	Genel	395	3,57	1,16
İH	Sayısal	121	3,11	1,06
	Sözel	140	3,31	1,10
	Diğer	134	3,28	1,18
	Genel	395	3,24	1,12
Çvi	Sayısal	121	3,08	1,06
	Sözel	140	3,31	1,13
	Diğer	134	3,32	1,14
	Genel	395	3,25	1,11

Tablo 18'in devamı

		N	$\bar{X}$	SS
M	Sayısal	121	3,40	1,35
	Sözel	140	3,61	1,41
	Diğer	134	3,55	1,42
	Genel	395	3,52	1,39
ADH	Sayısal	121	3,13	1,27
	Sözel	140	3,32	1,25
	Diğer	134	3,24	1,30
	Genel	395	3,23	1,27
GENEL	Sayısal	121	3,28	1,06
	Sözel	140	3,53	1,10
	Diğer	134	3,45	1,15
	Genel	395	3,43	1,10

Tablo 18'de görüldüğü gibi araştırmaya en çok 140 kişi ile sözel branşlar ve en az 121 kişi ile sayısal branşlar katılmıştır. Sayısal branş genel ortalaması 3,28; Sözel branş ortalaması 3,53 ve diğer branş ortalaması 3,45'dir. Ölçeğin genel ortalaması ($\bar{X}=3,43$) şeklindedir. Öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin algıları branşa göre Anova değerleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
PDH	Gruplar Arası	1,21	2	,606	
	Gruplar İçi	725,04	392	1,85	,327
	Genel	726,25	394		,721
O	Gruplar Arası	6,76	2	3,38	
	Gruplar İçi	400,75	392	1,02	3,31
	Genel	407,52	394		,038
BTH	Gruplar Arası	5,44	2	2,72	
	Gruplar İçi	504,15	392	1,28	2,11
	Genel	509,60	394		,122
BTYH	Gruplar Arası	5,33	2	2,66	
	Gruplar İçi	497,57	392	1,26	2,10
	Genel	502,90	394		,124
YYH	Gruplar Arası	10,03	2	5,01	
	Gruplar İçi	524,02	392	1,33	3,75
	Genel	534,05	394		,024
İH	Gruplar Arası	3,02	2	1,51	
	Gruplar İçi	492,01	392	1,25	1,20
	Genel	495,03	394		,301
ÇVİ	Gruplar Arası	4,60	2	2,30	
	Gruplar İçi	488,42	392	1,24	1,84
	Genel	493,03	394		,159
M	Gruplar Arası	2,92	2	1,46	
	Gruplar İçi	769,06	392	1,96	,745
	Genel	771,99	394		,475

Tablo 19'un devamı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ADH	Gruplar Arası	2,40	1,20	,736	,480
	Gruplar İçi	640,71	1,63		
	Genel	643,12	394		
GENEL	Gruplar Arası	4,14	2,07	1,68	,186
	Gruplar İçi	480,24	1,22		
	Genel	484,38	394		

*p>,05

Tablo 19'da görüldüğü üzere genel puanlamaya göre PDR hizmetleri ile branş değişkeni arasında anlamlı fark görülmemiştir (p=,186). Oryantasyon (p=,038) ve yöneltme yerleştirme hizmetlerinde (p=,024) anlamlı fark görülmüştür. Diğer alt boyutlarda anlamlı fark görülmemektedir (p>,05). Tabloda Sayısal branşlar (1), Sözel Branşlar (2) ve Diğer Branşlar (3) şeklinde gösterilmiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşması

Bu kısımda okul türüne göre öğretmenlerin PDR hizmetlerini algılama düzeyleri incelenmiştir. Spor ve Çok Programlı Liseler (1), Anadolu İmam Hatip Liseleri (2), Fen Liseleri (3), Mesleki Teknik ve Anadolu Liseleri (4) olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin algıları çalıştığı okul türüne göre puanları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine İlişkin Algıları Okul Türü Değişkeni Puanları

	N	$\bar{X}$	SS
PDH	1	54	3,07
	2	95	3,24
	3	131	4,43
	4	115	3,35
	Genel	395	3,64
O	1	54	2,92
	2	95	3,41
	3	131	4,11
	4	115	3,15
	Genel	395	3,50
BTH	1	54	2,82
	2	95	3,35
	3	131	4,32
	4	115	3,21
	Genel	395	3,56

Tablo 20'nin devamı

		N	$\bar{X}$	SS
BTYH	1	54	2,63	1,14
	2	95	3,23	1,16
	3	131	4,05	,679
	4	115	2,96	1,08
	Genel	395	3,34	1,12
YYH	1	54	2,79	1,18
	2	95	3,47	1,19
	3	131	4,29	,703
	4	115	3,21	1,12
	Genel	395	3,57	1,16
İH	1	54	2,46	1,07
	2	95	3,11	1,20
	3	131	3,94	,769
	4	115	2,90	,967
	Genel	395	3,24	1,12
ÇVi	1	54	2,54	1,05
	2	95	3,15	1,16
	3	131	3,94	,824
	4	115	2,87	,987
	Genel	395	3,25	1,11
M	1	54	2,73	1,28
	2	95	3,17	1,50
	3	131	4,41	,872
	4	115	3,18	1,35
	Genel	395	3,52	1,39
ADH	1	54	2,41	1,12
	2	95	2,93	1,44
	3	131	4,03	,896
	4	115	2,95	1,09
	Genel	395	3,23	1,27
GENEL	1	54	2,71	1,06
	2	95	3,23	1,18
	3	131	4,17	,713
	4	115	3,09	,979
	Genel	395	3,43	1,10

Tablo 20'ye göre araştırmaya katılım en çok 131 kişi ile fen liselerinden ve en az katılım 54 kişi ile spor ve çok programlı liselerinden olmuştur. Genel değerlendirmeye göre ortalama 3,43 ve standart sapma 1,10'dur. Okul türüne göre Anova değerleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin PDR Hizmetlerine Yönelik Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
PDH	Gruplar Arası	124,82	3	41,60	27,04	,000
	Gruplar İçi	601,43	391	1,53		
	Genel	726,25	394			
O	Gruplar Arası	80,77	3	26,92	32,21	,000
	Gruplar İçi	326,74	391	,836		
	Genel	407,52	394			
BTH	Gruplar Arası	124,12	3	41,37	41,96	,000
	Gruplar İçi	385,48	391	,986		
	Genel	509,60	394			
BTYH	Gruplar Arası	111,70	3	37,23	37,21	,000
	Gruplar İçi	391,20	391	1,00		
	Genel	502,90	394			
YYH	Gruplar Arası	116,64	3	38,88	36,42	,000
	Gruplar İçi	417,40	391	1,068		
	Genel	534,05	394			
İH	Gruplar Arası	112,70	3	37,56	38,42	,000
	Gruplar İçi	382,32	391	,978		
	Genel	495,03	394			
ÇVİ	Gruplar Arası	106,13	3	35,37	35,75	,000
	Gruplar İçi	386,89	391	,990		
	Genel	493,03	394			
M	Gruplar Arası	163,05	3	54,35	34,89	,000
	Gruplar İçi	608,93	391	1,55		
	Genel	771,99	394			
ADH	Gruplar Arası	137,06	3	45,68	35,29	,000
	Gruplar İçi	506,06	391	1,29		
	Genel	643,12	394			
GENEL	Gruplar Arası	117,10	3	39,03	41,55	,000
	Gruplar İçi	367,28	391	,939		
	Genel	484,38	394			

*p<,05

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğretmenlerin PDR rehberlik hizmetlerine yönelik algılarında okul türünde genel sonuca ve alt boyutlarının tamamında anlamlı fark bulunmuştur (p=,00). Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik algılarındaki farklılaşma, okul türüne göre PDR hizmetlerine duyulan ihtiyacın farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Varyans farkı sonucu yapılan Tukey testi sonuçlarıyla oluşturulan veri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Varyans Farklılaşması Tukey Test Sonucu

	(I)Okul Türü	(J)Okul Türü	$\bar{X}$	SS	p
PDH	1	3	-1,36	,200	,000
	2	3	-1,19	,167	,000
	3	4	1,08	,158	,000
O	1	2	-,483	,155	,011
		3	-1,18	,147	,000

Tablo 22'nin devamı

	(I)Okul Türü	(J)Okul Türü	$\bar{X}$	SS	p
	2	3	-,699	,123	,000
	3	4	,953	,116	,000
BTH	1	2	-,529	,169	,010
		3	-1,50	,160	,000
	2	3	-,972	,133	,000
	3	4	1,11	,126	,000
BTYH	1	2	-,602	,170	,003
		3	-1,42	,161	,000
	2	3	-,819	,134	,000
	3	4	1,09	,127	,000
YYH	1	2	-,684	,176	,000
		3	-1,50	,167	,000
	2	3	-,817	,139	,000
	3	4	1,07	,132	,000
İH	1	2	-,654	,168	,000
		3	-1,48	,159	,000
		4	-,445	,163	,033
	2	3	-,832	,133	,000
ÇVi	3	4	1,04	,136	,000
	1	2	-,610	,169	,002
		3	-1,39	,160	,000
	2	3	-,782	,134	,000
M	3	4	1,06	,127	,000
	1	3	-1,68	,201	,000
	2	3	-1,24	,168	,000
	3	4	1,23	,159	,000
ADH	1	2	-,520	,193	,038
		3	-1,61	,183	,000
		4	-,539	,187	,022
	2	3	-1,09	,153	,000
GENEL	3	4	1,07	,145	,000
	1	2	-,521	,165	,009
		3	-1,46	,156	,000
	2	3	-,939	,130	,000
	3	4	1,08	,123	,000

*p<,05

Tablo 22'de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki okullar birbiri arasında PDR hizmetleri alt boyutlarından oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi toplama yayma, yöneltme yerleştirme, izleme, araştırma değerlendirme hizmetleri, çevre veli ilişkilerinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<,05$). Spor ve çok programlı liseler (1) ve Anadolu imam hatip liseleri (2) ile fen liseleri (3) PDR hizmetlerinin alt boyutlarından psikolojik danışma ve müşavirlik hizmetlerinde fark bulunmaktadır ($p<,05$). Ayrıca PDR hizmetlerinin alt boyutlardan psikolojik danışma ve müşavirlik hizmetleri fen liseleri (3) ile mesleki teknik ve Anadolu liseleri (4) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ölçek genel değerlendirmesinde, araştırmadaki okulların tamamının birbiri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<,05$).

4.3. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları Tablo 23'te verilmiştir. Kurumun Savunmasızlığı (KS), Mesleki Liderlik (ML), Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD) ve Başarı Baskısı (BB) olarak verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algıları

Okul İklimi	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Kurumun Savunmasızlığı (KS)	395	1	3	1,63	0,51
Mesleki Liderlik (ML)	395	1	4	3,00	0,70
Profesyonel Öğretmen Davranışı (PÖD)	395	1	4	2,98	0,65
Başarı Baskısı (BB)	395	1	3	2,32	0,52
Genel	395	1	3	2,49	0,37

Tablo 23'te görüldüğü üzere katılımcı öğretmen algılarına göre ortalamada en yüksek puan ($\bar{X}=2,98$) profesyonel öğretmen davranışı boyutunda iken en düşük ortalama puan ($\bar{X}=1,63$) ile kurumun savunmasızlığı boyutundadır. Okul İklim Ölçeğinin ortalama puanı ($\bar{X}=2,49$) ve standart sapma (SS) 0,37'dir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları orta seviyededir. Alt boyutlardan kurum savunmasızlığının ortalaması ($\bar{X}=1,63$) ve standart sapma (SS=0,51); mesleki liderlik ($\bar{X}=3,00$) ve standart sapma (SS=0,70); profesyonel öğretmen davranışı ($\bar{X}=2,98$) ve standart sapma (SS=0,65); başarı baskısı ortalaması ($\bar{X}=2,32$) ve standart sapma (SS=0,52) bulunmuştur.

4.4. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu kısmında, ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin okul iklimi hakkındaki algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.4.1. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu kısımda öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kadın katılımcılar (1) ve erkek katılımcılar (2) ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin cinsiyet değişkenine göre t-Testi sonucu Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonucu

					t-Testi		
	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
KS	1	172	1,62	0,48	-,394	393	,579
	2	223	1,64	0,54			
ML	1	172	3,01	0,63	-,451	389,81	,011
	2	223	3,04	0,75			
PÖD	1	172	2,99	0,67	,257	393	,206
	2	223	2,97	0,64			
BB	1	172	2,28	0,54	-1,40	393	,188
	2	223	2,35	0,51			
GENEL	1	172	2,47	0,37	-,721	393	,886
	2	223	2,50	0,38			

*p>,05

Tablo 24’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin ortalaması sırasıyla kurumun savunmasızlığı ($\bar{X}$ =1,62) ve ($\bar{X}$ =1,64); mesleki liderlik ($\bar{X}$ =3,01) ve ($\bar{X}$ =3,04); profesyonel öğretmen davranışı ($\bar{X}$ =2,99) ve ($\bar{X}$ =2,97); başarı baskısı ($\bar{X}$ =2,28) ve ($\bar{X}$ =2,35) şeklindedir. Genel puanlamaya göre ortalama kadın öğretmenlerde ($\bar{X}$ =2,47) ve erkek öğretmenlerde ($\bar{X}$ =2,50) dir. Kadın öğretmenlerde standart sapma kurumun savunmasızlığı (SS=0,48); mesleki liderlik (SS=0,63); profesyonel öğretmen davranışı (SS=0,67); başarı baskısı (SS=0,54); genel (SS=0,37) iken erkek öğretmenlerde kurumun savunmasızlığı (SS=0,54); mesleki liderlik (SS=0,75); profesyonel öğretmen davranışı (SS=0,64); başarı baskısı (SS=0,51); genel (SS=0,38)’dir. Okul iklimi algısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p=,886).

4.4.2. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu kısımda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre okul iklimine yönelik algıları incelenmiştir. Kadın katılımcılar (1) ve erkek katılımcılar (2) ile gösterilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin öğrenim durumu değişkenine göre t-Testi sonucu Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonucu

					t-Testi		
	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
KS	1	323	1,63	,509	-,053	393	,439
	2	72	1,63	,551			
ML	1	323	2,33	,519	,497	393	,452
	2	72	2,29	,563			
PÖD	1	323	2,98	,715	-2,78	393	,229
	2	72	3,24	,619			
BB	1	323	2,96	,681	-,919	130,21	,010
	2	72	3,03	,525			
GENEL	1	323	2,48	,383	-1,48	393	,177
	2	72	2,55	,337			

*p>,05

Tablo 25'te görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin öğrenim durumuna göre ortalaması kurumun savunmasızlığı ($\bar{X}$ =1,63); mesleki liderlik ($\bar{X}$ =2,33); profesyonel öğretmen davranışı ($\bar{X}$ =2,98); başarı baskısı ($\bar{X}$ =2,96) ve genelde ($\bar{X}$ =2,48) iken; erkek öğretmenlerde ortalama kurumun savunmasızlığı ($\bar{X}$ =1,63); mesleki liderlik ($\bar{X}$ =2,29); profesyonel öğretmen davranışı ($\bar{X}$ =3,24); başarı baskısı ($\bar{X}$ =3,03) ve genelde ($\bar{X}$ =2,55) belirlenmiştir. Standart sapma kadın öğretmenlerde kurumun savunmasızlığı (SS=,509); mesleki liderlik (SS ,519); profesyonel öğretmen davranışı (SS=,715); başarı baskısı (SS=,681) ve genelde (SS=,383) iken erkek öğretmenlerde kurumun savunmasızlığı (SS=,551); mesleki liderlik (SS=,563); profesyonel öğretmen davranışı (SS=,619); başarı baskısı (SS=,525) ve genel (SS=,337) dir. Okul iklimi algısı genel puanda öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır (p=,177).

4.4.3. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul iklimi algıları incelenmiştir. 25-29 yaş (1), 30-34 yaş (2), 35-39 yaş (3), 40-44 yaş (4), 45-49 yaş (5), 50 ve üstü (6) olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının yaş değişkenine göre puanları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Puanları

		N	$\bar{X}$	SS
KS	1	30	1,70	,521
	2	77	1,64	,504
	3	79	1,65	,445
	4	83	1,69	,510
	5	65	1,61	,589
	6	61	1,51	,539
	Genel	395	1,63	,516
BB	1	30	2,13	,427
	2	77	2,25	,473
	3	79	2,21	,554
	4	83	2,30	,554
	5	65	2,49	,516
	6	61	2,49	,497
	Genel	395	2,32	,527
ML	1	30	2,86	,668
	2	77	3,03	,698
	3	79	2,80	,753
	4	83	2,87	,658
	5	65	3,29	,634
	6	61	3,33	,620
	Genel	395	3,03	,705
PÖD	1	30	2,85	,583
	2	77	3,10	,538
	3	79	2,91	,756
	4	83	2,88	,743
	5	65	3,04	,605
	6	61	3,03	,586
	Genel	395	2,98	,655
GENEL	1	30	2,38	,325
	2	77	2,50	,362
	3	79	2,39	,438
	4	83	2,44	,422
	5	65	2,61	,281
	6	61	2,59	,290
	Genel	395	2,49	,375

Tablo 26’da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler en çok 83 kişiyle 40-44 yaş, en az 30 kişiyle 25-29 yaş aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul iklimi algılarının Anova değerleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaşa Göre Farklılaşması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
KS	Gruplar Arası	1,39	5	0,27	1,04	,392
	Gruplar İçi	103,81	389	0,26		
	Genel	105,21	394			
ML	Gruplar Arası	17,13	5	3,42	6,562	0,00
	Gruplar İçi	178,78	389	0,46		
	Genel	195,92	394			

Tablo 27'nin devamı

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
PÖD	Gruplar Arası	3,30	5	0,66	1,736	,173
	Gruplar İçi	165,98	389	0,42		
	Genel	169,28	394			
BB	Gruplar Arası	6,08	5	1,21	4,579	0,00
	Gruplar İçi	103,40	389	0,26		
	Genel	109,49	394			
GENEL	Gruplar Arası	2,85	5	0,57	4,203	0,00
	Gruplar İçi	52,82	389	0,13		
	Genel	55,67	394			

*p<,05

Tablo 27'de görüldüğü üzere öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul iklimi algı genel puanında ve mesleki liderlik ile başarı baskısı alt boyutlarında anlamlı fark bulunmaktadır ($p=,00$). Varyansın homojen dağıldığı ve örneklem sayısı birbirlerine yakın olduğu durumlarda Gabriel testi uygulanabilir (Field, 2013, s. 1357). Gabriel testiyle oluşan veri Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Varyans Farklılaşması

	(I) Yaş	(J) Yaş	$\bar{X}$	SS	p
ML	1	6	-,47	,15	,024
	3	5	-,48	,11	,000
		6	-,53	,11	,000
	4	5	-,42	,11	,003
		6	-,46	,11	,000
BB	1	5	-,36	,11	,018
		6	-,36	,11	,023
	3	5	-,27	,08	,019
		6	-,27	,08	,007
GENEL	3	5	-,21	,06	,009
		6	-,19	,06	,025

*p<,05

Tablo 28'de görüldüğü gibi mesleki liderlik alt boyutunda 25-29 (1) yaş ile 50 üstü (6); 35-39 (3) yaş ve 40-44 (4) yaş ile 45-49 (5) yaş ve 50 üstü (6) yaş arasında anlamlı fark görülmüştür. Başarı baskısı alt boyutunda 25-29 (1) yaş ile 45-49 (5) yaş ve 50 üstü (6) yaş; 35-39 (3) yaş aralığı ile 45-49 (5) ve 50 yaş (6) üstü arasında anlamlı fark vardır. Genel değerlendirmede ise 35-39 yaş ile 45 ve üstünde öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları orta yaştaki öğretmenler daha ileri yaştaki öğretmenlere göre

farklılaşmaktadır. Bu durum mesleki tükenmişlik, motivasyon gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

4.4.4. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu kısımda öğretmenlerin branşına göre okul iklimi algıları incelenmiştir. (1) Sayısal (kimya, biyoloji, fizik, matematik, bilişim teknolojileri), (2) Sözel (tarih, coğrafya, edebiyat, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe, rehberlik) ve (3) Diğer Branşlar (beden eğitimi, İngilizce, Almanca, özel eğitim, tarım, büro yönetimi, müzik, meslek dersleri, görsel sanatlar) şeklinde gösterilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik branşa göre puanları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Puanları

		N	$\bar{X}$	SS
KS	1	120	1,68	,511
	2	139	1,57	,474
	3	136	1,60	,559
	Genel	395	1,63	,516
BB	1	120	2,24	,497
	2	139	2,32	,537
	3	136	2,39	,534
	Genel	395	2,32	,527
ML	1	120	2,96	,805
	2	139	3,12	,652
	3	136	2,99	,655
	Genel	395	3,03	,705
PÖD	1	120	2,87	,681
	2	139	3,03	,607
	3	136	3,02	,672
	Genel	395	2,90	,655
GENEL	1	120	2,44	,414
	2	139	2,51	,360
	3	136	2,51	,353
	Genel	395	2,49	,375

Tablo 29’da görüldüğü üzere araştırmaya en çok sözel 139 kişi, en az sayısal branştan 120 kişi katılım sağlamıştır. Alt boyutların ortalama ve standart sapma puanları kurumun savunmasızlığı ($\bar{X}$ =1,63) ve (SS=,516); başarı baskısı ($\bar{X}$ =2,32) ve (SS=,527); mesleki liderlik ($\bar{X}$ =3,03) ve (SS=,705); profesyonel öğretmen davranışı ($\bar{X}$ =2,90) ve

(SS=,655)'dir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik branşa göre Anova değerleri Tablo 30'da bulunmaktadır.

Tablo 30. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Branşa Göre Farklılaşması

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
KS	Gruplar Arası	,825	2	,412	1,54	,214
	Gruplar İçi	104,38	392	,266		
	Genel	105,21	394			
BB	Gruplar Arası	1,50	2	,750	2,72	,067
	Gruplar İçi	107,99	392	,276		
	Genel	109,49	394			
ML	Gruplar Arası	1,98	2	,993	2,00	,136
	Gruplar İçi	193,93	392	,495		
	Genel	195,92	394			
PÖD	Gruplar Arası	1,99	2	,995	2,33	,099
	Gruplar İçi	167,29	392	,427		
	Genel	169,28	394			
GENEL	Gruplar Arası	,458	2	,229	1,62	,198
	Gruplar İçi	55,21	392	,141		
	Genel	55,67	394			

*p>,05

Tablo 30'da görüldüğü üzere Anova test sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimi algısının branşa göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p=,198). Ayrıca alt boyutlarının tamamında da anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştı (p>,05).

4.4.5. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu kısımda öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul iklimi algıları incelenmiştir. Spor, Çok Programlı Lise (1), Anadolu İmam Hatip Liseleri (2), Fen Liseleri (3), Mesleki Teknik ve Anadolu Liseleri (4) olarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik okul türü değişkenine göre puanları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Puanları

		N	$\bar{X}$	SS
KS	1	54	1,81	,431
	2	94	1,63	,554
	3	132	1,45	,491
	4	115	1,76	,487
	Genel	395	1,63	,516
BB	1	54	2,09	,435

Tablo 31'in devamı

		N	$\bar{X}$	SS
	2	94	2,28	,395
	3	132	2,73	,456
	4	115	2,00	,418
	Genel	395	2,32	,527
ML	1	54	2,54	,715
	2	94	2,99	,612
	3	132	3,36	,51
	4	115	2,91	,779
	Genel	395	3,03	,705
PÖD	1	54	2,70	,688
	2	94	3,01	,567
	3	132	3,32	,538
	4	115	2,68	,639
	Genel	395	2,98	,655
GENEL	1	54	2,29	,354
	2	94	2,48	,347
	3	132	2,72	,254
	4	115	2,33	,392
	Genel	395	2,49	,375

Tablo 31'de görüldüğü üzere araştırmaya en fazla 132 kişi fen lisesinden, en az spor ve çok programlı liselerde çalışan 54 kişi katılmıştır. Öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre okul iklimi Anova sonuçları Tablo 32'de yer almaktadır.

Tablo 32. Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşması

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
KS	Gruplar Arası	7,98	3	2,66	10,70	,000
	Gruplar İçi	97,22	391	,249		
	Genel	105,21	394			
BB	Gruplar Arası	37,66	3	12,55	68,32	,000
	Gruplar İçi	71,83	391	,184		
	Genel	109,49	394			
ML	Gruplar Arası	29,12	3	9,70	22,76	,000
	Gruplar İçi	166,79	391	,427		
	Genel	195,92	394			
PÖD	Gruplar Arası	29,63	3	9,87	27,65	,000
	Gruplar İçi	139,65	391	,357		
	Genel	169,28	394			
GENEL	Gruplar Arası	11,71	3	3,90	34,71	,000
	Gruplar İçi	43,96	391	,112		
	Genel	55,67	394			

*p<,05

Tablo 32'de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında okul türü değişkeninde genel sonuca ve alt boyutlarının tamamında anlamlı fark vardır (p=,00).

Farklılaşmanın hangi okul türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Gabriel test sonuçları Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Farklılaşması

	(I)Okul Türü	(J)Okul Türü	$\bar{X}$	SS	p
KS	1	3	,365	,080	,000
	2	3	,183	,067	,039
	3	4	-,306	,067	,000
BB	1	2	-,642	,069	,000
	2	3	-,455	,057	,000
		4	,281	,059	,000
	3	4	,737	,054	,000
ML	1	2	-,443	,111	,000
		3	-,816	,105	,000
		4	-,362	,107	,004
	2	3	-,373	,088	,000
	3	4	,454	,083	,003
PÖD	1	2	-,303	,102	,017
		3	-,616	,096	,000
	2	3	-,313	,080	,000
		4	,323	,083	,000
	3	4	,637	,076	,000
GENEL	1	2	-,187	,057	,006
		3	-,427	,054	,000
	2	3	-,239	,045	,000
		4	,140	,046	,016
	3	4	,380	,42	,000

*p<,05

Tablo 33’e göre ölçek alt boyutlardan kurumun savunmasızlığında spor liseleri, çok programlı liseler, Anadolu imam hatip ve mesleki teknik Anadolu liseleri ile fen liseleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır ($p=,00$). Başarı baskısı, mesleki liderlik, profesyonel öğretmen davranışı alt boyutlarında araştırma kapsamındaki bütün lise türleri birbiri arasında farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarında lise türlerine göre farklılaşma akademik beklentiler, yönetim biçimi gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

4.5. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile Okul İklimi İlişkisi

Araştırmanın bu kısmında öğretmen görüşlerine göre PDR hizmetleri ve alt boyutları ile okul iklimi ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Psikolojik danışma hizmetleri (1), oryantasyon (2), bireyi tanıma hizmetleri (3), bilgi toplama yayma hizmetleri (4), yöneltme yerleştirme hizmetleri (5), izleme hizmetleri (6), çevre veli ilişkileri (7),

müşavirlik (8), araştırma değerlendirme hizmetleri (9), okul rehberlik hizmetleri (10), kurumun savunmasızlığı (11), mesleki liderlik (12), başarı baskısı (13), profesyonel öğretmen davranışı (14), okul iklimi (15) olarak gösterilmiştir. Pearson Korelasyon testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. PDR Hizmetleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Testi

Ölçek/Boyutlar		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	R	1	,74 6**	,85 1**	,835 **	,82 2**	,79 2**	,75 5**	,92 8**	,811 **	,907**	- ,21 9**	,30 9**	,28 6**	,31 3**	,30 6**
	P		,00 0	,00 0	,000	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0	,000	,000	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0
	N	39 5	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
2	R	,7 46 **	1	,86 8**	,830 **	,82 0**	,82 1**	,82 7**	,78 3**	,810 **	,890**	- ,13 3**	,23 6**	,34 0**	,30 1**	,31 5**
	P	,0 00		,00 0	,000	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0	,000	,000	,00 8	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0
	N	39 5	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
3	R	,8 51 **	,86 8**	1	,883 **	,87 2**	,87 7**	,85 7**	,87 7**	,874 **	,949**	- ,20 2**	,30 9**	,36 8**	,30 5**	,33 7**
	P	,0 00	,00 0		,000	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0	,000	,000	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0
	N	39 5	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
4	R	,8 35 **	,83 0**	,88 3**	1	,88 8**	,88 1**	,85 0**	,85 6**	,859 **	,940**	- ,19 1**	,34 5**	,31 8**	,34 0**	,35 6**
	P	,0 00	,00 0	,00 0		,00 0	,00 0	,00 0	,00 0	,000	,000	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0
	N	39 5	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
5	R	,8 22 **	,82 0**	,87 2**	,888 **	1	,88 5**	,85 2**	,87 1**	,847 **	,938**	- ,23 1**	,33 0**	,35 2**	,35 7**	,35 4**
	P	,0 00	,00 0	,00 0	,000		,00 0	,00 0	,00 0	,000	,000	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0
	N	39 5	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
6	R	,7 92 **	,82 1**	,87 7**	,881 **	,88 5**	1	,89 0**	,85 8**	,883 **	,940**	- ,25 8**	,35 2**	,37 2**	,36 3**	,36 4**
	P	,0 00	,00 0	,00 0	,000	,00 0		,00 0	,00 0	,000	,000	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0	,00 0
	N	39 5	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395

Tablo 34'ün devamı

Ölçek/Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
7	R	,755**	,827**	,857**	,850**	,852**	,890**	1	,826**	,883**	,921**	- ,201**	,304**	,358**	,284**	,323**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
8	R	,928**	,783**	,877**	,856**	,871**	,858**	,826**	1	,885**	,947**	- ,243**	,330**	,320**	,311**	,318**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
9	R	,811**	,810**	,874**	,859**	,847**	,883**	,883**	,885**	1	,939**	- ,222**	,327**	,322**	,286**	,315**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
10	R	,907**	,890**	,949**	,940**	,938**	,940**	,921**	,947**	,939**	1	- ,229**	,341**	,361**	,341**	,356**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
11	R	- ,219**	- ,133**	- ,202**	- ,191**	- ,231**	- ,258**	- ,201**	- ,243**	- ,222**	- ,229**	1	- ,354**	- ,178**	- ,338**	- ,032
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,529
	N	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
12	R	,309**	,236**	,309**	,345**	,330**	,352**	,304**	,330**	,327**	,341**	- ,354**	1	,521**	,571**	,779**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
13	R	,286**	,340**	,368**	,318**	,352**	,372**	,358**	,320**	,322**	,361**	- ,178**	,521**	1	,664**	,823**
	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395

Tablo 34'ün devamı

Ölçek/Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
R	,313**	,301**	,305**	,340**	,357**	,363**	,284**	,311**	,286**	,341**	- ,338**	,571**	,664**	1	,820**
14 P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
N	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395
R	,306**	,315**	,337**	,356**	,354**	,364**	,323**	,318**	,315**	,356**	- ,032	,779**	,823**	,820**	1
15 P	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,529	,000	,000	,000	
N	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395	395

*p<,05

Tablo 34'te görüldüğü gibi öğretmen algılarına göre okul PDR hizmetleri ile okul iklimi arasında orta seviyede, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,356$). Korelasyon değerinin 0,30-0,49 aralığında olması değişkenler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu belirtir (Cohen, 1988, s. 79-81).

4.6. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile Okul İkliminin Yordanmasına Yönelik Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin PDR hizmetlerine yönelik algılarının okul iklimini yordayıp yordamadığını belirlemek için uygulanan basit doğrusal regresyon sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. PDR Hizmetleri ile Okul İklimi Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken					
	Okul İklimi					
Değişkenler	B	<i>SHB</i>	β	T	P	R
Sabit	2,08	0,58		36,08	,000	
Rehberlik Hizmetleri	,121	,016	,356	7,54	,000	,124
F=56,98	p=,000					
R=,356	R ² =,127					

Tablo 35'e göre PDR hizmetlerinin okul iklimini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmektedir ($R=,356$; $R^2=,127$; $F= 65,98$; $\beta=,356$). Modelin açıklık düzeyi %12'dir.

4.6.1. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Alt Boyutları ile Kurumun Savunmasızlığının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

PDR hizmetlerinin alt boyutları ile kurumun savunmasızlığının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonucu Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Kurumun Savunmasızlığı ve PDR Hizmetleri Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken				
	Kurumun Savunmasızlığı				
Değişkenler	B	<i>SHB</i>	β	T	P
Sabit	1,89	,095		19,95	,000
PDH	,108	,053	,283	2,05	,041
O	,034	,053	,067	,636	,525
BTH	-,075	,064	-,165	-1,17	,243
BTYH	,088	,060	,191	1,46	,144
YYH	,043	,057	,097	,754	,451
İH	-,144	,063	-,310	-2,28	,023
ÇVİ	,042	,058	,090	,722	,471
ADH	,029	,054	,071	,538	,591
M	-,203	,063	-,549	-3,21	,001
	F=4,84	p=,000			
	R=,319	R ² =,102			

* $p<,05$

Tablo 36'daki regresyon analiz sonucuna göre PDR hizmetleri kurumun savunmasızlığını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R=,319$; $R^2=,102$; $F=4,84$; $p<,05$). Psikolojik danışma hizmetleri ($\beta=,283$ ve $p=,041$) pozitif yönlü; izleme hizmetleri ($\beta=,310$ ve $p=,023$); müşavirlik ($\beta=,549$ ve $p=,001$) negatif yönlü kurumun savunmasızlığının anlamlı yordanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.2. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Alt Boyutları ile Mesleki Liderliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

PDR hizmetleri alt boyutları ile mesleki liderliğin yordanmasına yönelik regresyon analizi sonucu Tablo 37'de bulunmaktadır.

Tablo 37. Mesleki Liderlik ile PDR Hizmetleri Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken				
	Mesleki Liderlik				
Değişkenler	B	<i>SHB</i>	β	T	P
Sabit	2,42	,123		19,69	,000
PDH	,009	,069	,018	,135	,893
O	-,166	,069	-,239	-2,39	,017
BTH	-,050	,084	-,080	-,597	,551
BTYH	,243	,078	,387	3,12	,002
YYH	-,070	,075	-,115	-,936	,350
İH	,102	,082	,160	1,23	,216
ÇVİ	-,036	,075	-,056	-,473	,636
ADH	,078	,070	,140	1,10	,270
M	,086	,082	,171	1,05	,293
	F=9,89	p=,000			
	R=,432	R ² =,186			

*p<,05

Tablo 37'deki çoklu regresyon analizi sonucuna göre PDR hizmetleri mesleki liderliği pozitif ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Modülün açıklayıcılık düzeyi %18'dir (R²=,186). Oryantasyon (β =-,23 ve p=,017) negatif yönlü; bilgi toplama yayma hizmeti (β =,387 ve p=,002) pozitif yönlü şekilde mesleki liderlik arasında anlamlı yordanabilir bir ilişki bulunmaktadır.

4.6.3. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Alt Boyutları ile Profesyonel Öğretmen Davranışının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Bu kısımda PDR hizmetleri alt boyutları ile profesyonel öğretmen davranışının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Profesyonel Öğretmen Davranışı ile PDR Hizmetleri Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken				
	Profesyonel Öğretmen Davranışı				
Değişkenler	B	<i>SHB</i>	β	T	P
Sabit	2,33	,117		19,92	,000
PDH	,032	,065	,093	,689	,491
O	-,089	,066	-,118	-1,15	,250
BTH	-,054	,080	-,069	-,504	,615
BTYH	,141	,074	,265	2,08	,038

Tablo 38'in devamı

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken				
	Profesyonel Öğretmen Davranışı				
YYH	,052	,071	,116	,925	,355
İH	,185	,078	,337	2,54	,011
ÇVİ	-,092	,072	-,134	-1,10	,270
ADH	-,091	,078	,029	-,630	,529
M	,013	,067	-,177	-1,36	,174
F=7,38	p=,000				
R=,384	R ² =,147				

*p<,05

Tablo 38'e göre PDR hizmetleri profesyonel öğretmen davranışını pozitif ve anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=,384; R²=,147; F=7,38; p<,05). Modülün açıklayıcılık seviyesi %14'dir. İzleme hizmetleri (β =,337 ve p=,011) ve bilgi toplama yayma hizmetleri (β =,265 ve p=,038) profesyonel öğretmen davranışını pozitif ve anlamlı yordanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.4. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Alt Boyutları ile Başarı Baskısının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

PDR hizmetleri alt boyutlarının profesyonel öğretmen davranışını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonucu Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Başarı Baskısı ve PDR Hizmetleri Arasındaki İlişkinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken				
	Başarı Baskısı				
Değişkenler	B	SHB	β	T	P
Sabit	1,66	,094		17,75	,000
PDH	,019	,052	,049	,366	,714
O	-,048	,053	-,093	-,915	,361
BTH	,128	,064	,275	2,01	,045
BTYH	,047	,059	,100	,790	,430
YYH	,029	,057	,063	,508	,612
İH	,017	,062	,035	,265	,791
ÇVİ	,092	,057	,194	1,60	,109
ADH	-,030	,053	-,072	-,557	,578
M	-,059	,062	-,156	-,942	,347
F=7,96	p=,000				
R=,396	R ² =,157				

*p<,05

Tablo 39'a göre başarı baskısı ile PDR hizmetlerinin açıklayıcılık düzeyi (R^2) %15'dir. Çoklu regresyon analizi sonucuna göre, PDR hizmetlerinin gerçekleşme düzeyi başarı baskısını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=,396$; $R^2=,157$; $F=7,96$; $p<,05$). Bireyi tanıma hizmetleri ($\beta=,275$ ve $p=,045$) başarı baskısını pozitif ve anlamlı şekilde yordanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ile alan yazında var olan diğer araştırma sonuçları tartışılmış ve bulgulara dayalı olarak öneriler getirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu kısımda, PDR hizmetleri ve okul iklimine yönelik algılar elde edilen sonuçlarla birlikte verilmiştir. Araştırma sonuçları diğer araştırmalar ve araştırma sonuçlarıyla değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

5.1.1. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı PDR hizmetlerinin gerçekleşme düzeyi ile okul iklimi arasında ilişki olup olmadığını incelemek hem okul PDR hizmetlerini hem de okul iklimini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmaktır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin PDR hizmetlerinin gerçekleşmesine yönelik algısı orta düzeyde ($\bar{X}= 3,39$) bulunmuştur. Özdemir (2008), “Anadolu Liselerinde Görev Yapan İdareci ve Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerini Benimseme Düzeyi” başlıklı çalışmada sınıf şubesinde rehberlik çalışmaları gerçekleştiren öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yumrutaş (2006) “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi” araştırmasında ilköğretim kademesinde rehberlik hizmetlerinin yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özabacı vd. (2008), okullarda gerçekleştirilen rehberlik faaliyetlerinin öğrenciye faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyete Göre

Araştırma sonucunda PDR hizmetleri algıları ile cinsiyet değişkeni farklılık oluşturmamaktadır. Güvenç (2001) rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan sorunlar ile, Yumrutaş (2006) ilköğretim düzeyindeki rehberlik hizmetlerinin faydalı bulunmasının ve Karakuş (2008) rehberlik hizmetlerinde yapılan konsültasyon çalışmalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Poyraz (2007) ortaöğretim kurumlarında yapılan rehberlik hizmetlerine yönelik araştırmasında rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesine yönelik görüşlerde cinsiyete göre fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkeninin PDR hizmetlerine yönelik algılarda farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenim Durumuna Göre

Araştırmada PDR hizmetleri algılarında öğrenim durumu değişkeninin anlamlı farka neden olduğu bulunmuştur. Poyraz'ın (2007) "Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma" çalışmasında okul iklimi ile öğrenim durumu arasında farklılaşma bulunmaktadır. Umay'ın (2015) mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyi ile ilgili araştırmasında öğrenim durumu değişkeninde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre PDR hizmetlerine yönelik algıların öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığı söylenebilir.

Yaş Değişkenine Göre

Araştırma sonucunda PDR hizmetleri algılarında yaş değişkeninde anlamlı fark bulunmuştur. Demirdiş (2010) araştırmasında rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma mevcut araştırmaya paralel niteliktedir.

Branş Değişkenine Göre

Araştırma sonucunda PDR hizmetleri algılarında branşa göre anlamlı fark yoktur. Büyüksayın (2019) da araştırmasında rehberlik hizmetlerindeki konsültasyon çalışmaları ile branş değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre branş değişkeninin PDR hizmetleri algılarında farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Okul Türü Değişkenine Göre

Araştırma sonucunda PDR hizmetleri algıları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Poyraz (2007) araştırmasında yönetici görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre PDR hizmetleri algıları ile okul türü arasında anlamlı fark olduğu sonucuna varılabilir.

5.1.2. Okul İklimine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda okul iklimi algısı orta düzeyde ($\bar{X}/k= 2,49$) olduğu sonucuna varılmıştır. Şentürk ve Sağnak (2012) araştırmasında müdürlerin davranış şekillerinin okul iklimini etkilediğini belirtir. Yüner (2018), Zincirli (2020), Çetin ve Bal (2021) araştırmalarında okuldaki yönetim ile iklim arasında pozitif ilişki bulmuştur. Rehberlik çalışmalarının okulun kültürüne göre paydaşlarla birlikte yapılması rehberlik hizmetlerinin etkililiğini artırır (Teker, 2007). Akbaba ve Erdoğan (2014) okul ikliminin tüm paydaşların davranışlarıyla şekillendiğini belirtir. Öğretmen motivasyonunun artırılması önemlidir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler eğitimin kalitesinin artmasını sağlar (Han ve Yin, 2016, s. 2). Bal ve Taştan (2014) öğretmenlerin motivasyonların okulun iklimini etkilediğini, Çelik (2014) okulun ikliminin öğretmenlerin performansını etkilediğini belirtir. Öğretmenlerin etkili çalışması ile olumlu okul ikliminin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Sarafidou ve Chatziioannidis, 2013).

Cinsiyete Göre

Araştırma sonucunda okul iklimi ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bora (2010) öğrenciler ile öğretmenlerin okul iklim algısını ölçtüğü araştırmasında, Sayan (2020) öğrencilerin din öğrenimi için yapmış olduğu araştırmasında ve Aydoğan (2024) araştırmasında öğrenme iklim ölçeğinin uygulanmasında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalar bu araştırmaya paralel niteliktedir.

Öğrenim Durumuna Göre

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algılarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Mavi'nin (2024) araştırmasında eğitim durumu ile okul iklimi arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Yaş Değişkenine Göre

Araştırma sonucunda okul ikliminde yaş değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Göcen ve Kaya (2014) okul iklimine yönelik yapmış oldukları araştırmada yaş ile iklim algısı arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Orzea (2016) araştırmasında yaşça daha büyük öğretmenlerin okulu daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde yaş değişkeninin, öğretmenlerin okul iklimindeki görüşlerinde farklılığa neden olduğu sonucuna varılabilir.

Branş Değişkenine Göre

Araştırma sonucunda okul ikliminde branşa göre anlamlı fark bulunamamıştır. Baş (2012) araştırmasında yöneticilerin iklime bakışı ile branş arasında fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydoğan (2024) araştırmasında okul müdürlerinin görüşüne göre öğrenme iklimi araştırmasında branş değişkeninde farklılaşma görülmemiştir. Sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde branş değişkeninin okul iklimi ile ilgili öğretmen algılarında farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Okul Türü Değişkenine Göre

Araştırma sonucunda okul iklimi ile okul türü değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüner (2018) araştırmasında okul yönetimi ile iklimi ilişkisini öğretmen görüşlerine göre incelenmesinde okul türünde anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul türü değişkeninin, okul iklimi ile ilgili öğretmen algılarında farklılığa neden olduğu sonucuna varılabilir.

5.1.3. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de PDR hizmetlerinin gerçekleştirilmesine yönelik algılar ile okul iklimi arasında orta düzeyde, pozitif, anlamlı ilişki bulunduğudır. Araştırma sonucuna göre ölçeklerin geneli ve tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. PDR hizmetlerinin etkili yürütülmesinin olumlu okul iklimine katkı sağladığı belirtilebilir. Aktepe (2008) rehberlik hizmetlerinin etkili kullanımının kurumun kültürünü etkilediğini belirtmiştir. Rehberlik hizmetleri ile kişilerin önce özünü tanıması, diğer insanlarla sağlıklı ilişki kurabilmesi, yaşadığı yere uyum sağlaması amaçlanır (Özbay, 2003). Sidal (2009) araştırmasında rehberlik faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesiyle

olumlu okul ikliminin oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Kişilerin sağlıklı iletişim becerilerine sahip olması,  zg ven gelişimi, iş birliği halinde çalışma yapması rehberlik hizmetleri ile desteklenir (Uzman, 2005). İş birliği halinde çalışmak okulun iklimini de olumlu yönde etkiler. Okuldaki iş birliği ve iletişim okulun iklimini oluşturur (Yıldız, 2021). Kişilerin aralarındaki bağ olumlu okul iklimini geliştirir (Karademir, 2013). Göcen ve Kaya (2014) anlayış, destek, yakından ilgi ve hoşgörü ortamının okullarda iklimi olumlu etkilendiğini belirtmiştir. Yavuz Tabak (2017) araştırmasında etkili iletişimin olduğu, iş birliği halinde çalışmalar gerçekleştirilen okullarda kurumdaki paydaşların okullarını sahiplendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zia vd. (2021) destekleyici, teşvik edici okul ortamının okulun iklimine olumlu katkı sağladığını belirtir. Tartışma ortamının olduğu, kabul edici, hoşg r l , özgüveni destekleyen okullarda okul ikliminin olumlu şekilde olduğu görülür. Karagöz (2024) okul etkililiğinin artmasında okul ikliminin pozitif yönde etki ettiğini belirtir. Okulun açık ve ilgili iklimde olduğu okullarda ders başarısı artmaktadır (Hampton, 2008). Opdenakker vd. (2002) göre, öğretmenlerin ilgileri ve okulun başarısı olumlu okul iklimini oluşturur. Okuldaki iletişim ve ilişkiler öğretmenlerin motivasyonunu, iş doyumunu da etkiler. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler işini yaparken özverili ve mutlu hissederler. Böylece okul ve sınıfta olumlu atmosfer oluşur (Karademir ve  ren, 2020). Okul ortamındaki yardımlaşma, samimiyet, sağlıklı iletişim okulun başarı seviyesini de etkiler. Bellei vd. (2020) rehberlik çalışmalarının, okulun etkililiğini belirleyen faktörlerden biri olduğunu belirtir. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında rehberlik hizmetlerinin gerçekleşme düzeyinin okulun iklimine olumlu yönde etki ettiği düşünülebilir.

Araştırma sonucuna göre PDR hizmetlerinin okul iklimini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. PDR hizmetleri kurumun savunmasızlığını, mesleki liderliği, profesyonel  ğretmen davranışını, başarı baskısını pozitif ve anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aygün (2016) ilköğretimde çalışan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik algıları ile okul iklimi ilişkisi araştırmasında rehberlik hizmetlerinin okul iklimini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Can ve Nikolayidis (2021) rehberlik hizmetlerinin mevcut durumu araştırmasında rehberlik hizmetlerinin okul iklimini yordadığı sonucuna varmıştır. Güngör (2017) rehberlik hizmetlerine ilişkin  ğretmen algılarını ölçtüğü araştırmasında rehberlik hizmetlerinin gerçekleşme düzeyinin okul iklimini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde PDR hizmetlerinin okul iklimini yordadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin PDR hizmetlerinin gerçekleşme düzeyi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmanın bulgularına göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu çalışmada veri öğretmen görüşleri dikkate alınarak elde edilmiştir. Araştırma diğer paydaşların katılımıyla yapılabilir.
2. Araştırma yalnızca ortaöğretim kademesinde bulunan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilmiştir. Farklı kademelerle de araştırma yapılabilir.
3. Araştırma bulgularına göre PDR hizmetlerinin gerçekleştirilmesi ile okul iklimi arasında pozitif, orta seviye, anlamlı ilişki bulunmuştur. Farklı araştırmalarla tekrar edilerek ilişkinin yüksek çıkmasının nedenleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
4. PDR hizmetleri ile okul iklimi arasındaki pozitif, orta ve anlamlı ilişkiyi güçlendirmek için PDR hizmetlerini yalnızca öğrenci görüşmeleri ile sınırlandırmayarak öğretmen, veli, yöneticilere de pano, duyuru, bültenler gibi uygulanabilir.
5. Araştırma Aksaray ilinde gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin diğer illerinde araştırmalar yapılabilir.
6. PDR hizmetleri ve okul iklimi ilişkinin incelenmesi nitel yöntemle incelenebilir.
7. PDR hizmetlerinin gerçekleştirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
8. Okul ikliminin olumlu yönde geliştirilmesi için okuldaki tüm paydaşlara hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Pegem Yayınları.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Akbaş, S. ve Çam, S. (2003). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan iş birliğinin incelenmesi*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri. Cantekin Matbaası.
- Akman, B. (2002). Okulöncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 244-248.
- Aktepe, İ. (2008). *Rehber öğretmenlerin yönetici ve öğretmenlerden mesleki beklentileri* (Tez No: 220542) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi* (5. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Allen, N., Grigsby, B. ve Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama* (Tez No: 303751) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi* (4. Baskı). Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, İ., Arastaman, G. ve Akar, F. (2011). Türkiye’de ilköğretim okulu yöneticileri ile rehber öğretmenler arasındaki çatışma kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 160.
- Aydoğan, A. (2024). *Okul müdürlerinin katılımcı liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki* (Tez No: 884153) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir

- Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aygün, G. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmesi* (Tez No: 440775) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakırcıoğlu, R. (2003). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (1994). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Turhan Kitabevi.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *İlköğretim ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.
- Bal Taştan, S. (2014). Örgüt iklimi ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirme algısının ara değişken olarak incelenmesi ve psikososyal kaynakların rolü: Kamu kesim çalışanları üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 91-106.
- Bala, A. ve Mert, M. T. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarında etkili liderlik. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(38), 8–14.
- Balcı Bucak, E. (2002). Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: “Yönetimde ast-üst ilişkileri”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217387> adresinden erişilmiştir.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Baloğlu, M. ve Tan, H. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik: Teori ve uygulama*. Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Baş, D.E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki* (Tez No: 314070) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bailey, S. S. (1988). *The relationship between leadership styles of high school principals and school climate as perceived by teachers* [Yayımlanmamış doktora tezi]. West Virginia University.

- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. ve Vanni, X. (2020). Effective Schools 10 Years on: Factors and Processes Enabling the Sustainability of School Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Bıçak, A. (2006). *Resmi ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bir çalışma* (Tez No: 206331) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Buluç, B. ve Şenel, T. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 9(49), 1-12.
- Bulut Yazıcı, E. *Rehber öğretmenlerin iş doyumları ile kariyer yaşantıları, mesleki benlik saygıları ve kişisel sağlık davranışları arasındaki ilişki* (Tez No: 494302) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. PegemA Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Eğitimde yapı ve davranış* (18. Basım). Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (30. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüksayın, B. N. (2019). *Liselerde görevli okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi* (Tez No: 572231) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bora, N. (2010). *Uluslararası bakalorya diploma programının (IB) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi* (Tez No: 254000) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Camadan, F. ve Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1371-1392.
- Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (2. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Can, G. (Editör). (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Pegem A. Yayıncılık.
- Can, H. (2005). *Organizasyon yönetimi* (7. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Can, E. ve Nikolayidis, U. (2021). Okul rehberlik hizmetleri: bir durum çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 647-665.
- Canel, N. (2007). *Eğitimde rehberlik hizmetlerinin yeri ve önemi*, *Rehberlik* (Ed: Aydın, B.), Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2005) *Meslek olarak öğretmenlik*. Anı Yayıncılık.
- Cotten, V. E. (2003). *Elementary teacher attrition and factors of organizational climate* [Doktora tezi, University of North Texas].
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ND ED.). Routledge.
- Cohen, J. ve Elias, M. (2010). School climate: Building safe, supportive and engaging classrooms and schools. National Professional Resources.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 19-80-213.
- Çalık, T. (2014), *Yönetim kuramları ve insan*, Özdemir, S. (Ed.) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde, (ss. 53-72). Pegem Yayınları.
- Çamur, E. (2006). *Liselerde öğrenme iklimine ilişkin yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri (Manisa örneği)* (Tez No: 205234) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, M. V. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi* (Tez No: 363225) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetin, B. ve Bal, A. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin analizi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1), 16-30.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Dağlı, A. (2018). *Örgütsel iklim*. Pegem Akademi.
- Demirdiş, E. (2010). *Yaşlıların rehberlik ve psikolojik danışma ihtiyaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 278563) [Doktora tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(156), 45-60.
- Derelioğlu, Y. (2008). *Rehberlik* (Ed: Gazioğlu, E.İ, İlgar, Ş. M.), Pegem Yayıncılık.
- Doğan, S. (1991). Başlangıcından bugüne Türk resmî dokümanlarında rehberlik kavramı ve anlayışı: Bir inceleme. *Türk PDR Dergisi*, 1(2), 29-44.
- Douglas, S. M. (2010). *Organizational climate and teacher commitment* [Doktora tezi, The University of Alabama].
- Duff, B. K. (2013). *Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators*. [Doktora tezi, Liberty University].
- Erdoğan, G. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi* (6. Basım). Sistem Yayıncılık.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 95-106.
- Erdur Baker, Ö. ve Çetinkaya, E. (2007). Etik: davranışta kırılma noktası. R. Özyürek, F. Korkut Owen ve D. Owen (Editörler), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik, mesleklerle sürecinde ilerlemeler içinde*, (1, ss. 163-182). Nobel Yayın.
- Eriş, S. (2012). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının öğrenci başarısı ile ilişkilendirilmesi* (Tez No: 313303) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Erkan, S. (2001). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Nobel Yayıncılık.
- Erkan, S. (2003). *Rehberlik nedir? İlköğretimde rehberlik* (4. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Erözkan, A. (1997). *İlköğretim okullarında görevli yöneticiler ile öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No: 62376) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Todaie.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using Spss* (4th Edition). SAGE Publications Ltd.
- Gaines, S. B. (2011). *The relationship between leadership styles and elementary school climate* [Doktora tezi, Lincoln Memorial University].
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma: kapsamlı bir meslek* (Çev. Edt: N. Voltan-Acar). Nobel Yayıncılık.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)* (Tez No: 326165) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No: 219823) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.
- Güngör, M. (2017). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinde karşılaştıkları sorunlar.
- Güvenç, M. (2001). *Okullardaki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler* (Tez No: 108938) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. ve Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129- 150.

- Göcen, G. ve Kaya, Z. (2014). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 36, 67- 102.
- Gökçakan, Z. (2008). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanın değişen işlevi ve gelişimsel rehberlik yaklaşımı*. Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı.
- Gözütok, F.D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks Yayıncılık.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. Macmillan.
- Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, A. (2004). *Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi*. 13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri, 201.
- Hampton, K. B. (2008). *The perceptions of teachers on the relationship between school climate and student achievement*. [Doktora tezi, Stephen F. Austin State University].
- Han, J., Yin, H. ve Boylan, M. (2016). Öğretmen motivasyonu: tanım, araştırma geliştirme ve öğretmenler için çıkarımlar. *İnanç Eğitimi*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hoy, W. ve Clover, S. (1986). Elementary school climate: a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K., Tarter, T. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organisational climate*. Sage.
- Hoy, W. K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Eds.), *Encyclopedia of Education*, (pp. 2121-2124), Thompson Gale.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Hughes, W. ve Pickeral, T. (2013). *School climate and shared leadership*. National School Climate Center (NSCC).

- John, M. C. ve Taylor, V. J. W. (2002). Leadership approach, school climate, and teacher commitment: a philippine perspective. *Christian Education Journal. Talbot School of Theology*, 6(1), Spring.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi* (3. Baskı). Beta Yayıncılık.
- İşeri, B. (2019). *Okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No: 571206) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kadioğlu, H. (2021). Evren ve örneklem. *Erişim adresi* [http://sbf.marmara.edu.tr/dosya/sbf/ders% 20notlar% C4% B1/evren% 20ve, 20, C3](http://sbf.marmara.edu.tr/dosya/sbf/ders%20notlar%C4%B1/evren%20ve%20C3).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kantarcıoğlu, S. (1998). *Orta dereceli okul öğretmenleri için rehberlik*. M.E.B Yayınları.
- Kalafat, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 328621) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 219595) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karademir, A. (2013). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin bakış açısından okul ikliminin eğitim- öğretim hizmetlerine yansımaları* (Tez No: 354939) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236.
- Karagöz, M.S. (2024). *Bağımsız anaokullarının etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 901629) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karakos, H. L., Voight, A., Geller, J. D., Nixon, C. T. ve Nation, M. (2016). Student civic participation and school climate: Associations at multiple levels of the school ecology. *Journal of Community Psychology*, 44, 166–181.
- Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi* (Tez No: 217103) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, İ. H. (2023). Okul müdür yardımcılarının hizmet öncesinde yetiştirilmesinin modellenmesi: bir bütünleştirici derleme çalışması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1292-1310. <https://doi.org/10.33206/mjss.1311692>.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul müdürlerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. PegemA Yayıncılık.
- Kaşıkcı, B. (2015). *Öğretmen ve müdür yardımcıları görüşlerine göre ilköğretim müdürlerinin yönetim becerileri (Sultangazi örneği)* (Tez No: 426180). [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, A. (Ed.). (2009). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Anı Yayıncılık.
- Kaya, E. ve Çivitçi, A. (2009). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi*. Can, G. (Ed.). Psikolojik danışma ve rehberlik içinde, (ss. 241- 269). Pegem Yayınları.
- Kaya, A. (Editör). (2016). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (11. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Keçeci, H. (2012). *Okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımlarının incelenmesi (Uşak ili örneği)* (Tez No:344664) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kepçeoğlu, Muharrem. (1985). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, Gül Yayını.
- Kepçeoğlu, M. (1986). Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının temel sorunları. *Journal of Human Sciences/İnsan Bilimleri Dergisi*, C.V-1, ODTÜ.

- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Özerler Matbaası.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Özerler Matbaası.
- Kepçeoğlu, M. (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Alkım Yayınevi.
- Keskin, S. ve Sezgin B. (2009), Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 1-18.
- Kızıl, D. (2007). *Orta öğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri* (Tez No: 217287) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kunter, Z. (1993). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerinin yaptıkları “uygulama” çalışmasına ait bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 97-111.
- Kuzgun, Y. (1988). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2003). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (10.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (10. Baskı). Nobel Yayınları.
- Litwin, G. H. ve Stringer, R. A. (1968). *Motivation and Organizational Climate*, Boston Division of Research Harvard Business School.
- Mavi, E. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Tez No: 901032) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- M.E.B., (2008). <http://www.meb.gov.tr> adresinden 29.05.2008 tarihinde indirilmiştir.
- M.E.B., (2012). Okul aile birliği yönetmeliği. Resmî Gazete (28199, 9 Şubat 2012).
- M.E.B., (2020). MEB rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete (31213, 14 Ağustos 2020).
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.). 1973. Resmî Gazete. 14574, Haziran.
- Nazlı, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 131-145.

- Nazlı, S. (2007). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetini algılamaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 155-166.
- Odabaşı, Y. (1999). *Anket yöntemi*. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde ed. Ali Atıf Bir. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Opdenakker, M. C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G. ve Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), 399-428.
- Okutan, M. (1995). *Okul Yönetiminde Rehberlik Hizmetleri ve Gençlik Sorunları*. Akademik Yorum Dergisi Yayınları.
- Orzea, I. E. (2016). Teachers' perspective on school climate. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, *Special Issue*, 9(58).
- Owen, K. F., Owen, W.D. ve Ballestero, V. (2009). Counselors and administrators: the Collaborative Alliance in three Countries. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 23-38.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özaydın, A. (2002). *Resmi ilköğretim okullarında yönetici, rehber öğretmen, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre rehberlik uygulamaları* (Tez No: 113717) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özbay, Y. (2003). *Kişisel rehberlik*. G. Can (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde, (4, ss. 107-136). Pegem A Yayıncılık.
- Özgüven, İ.E. (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (2. Baskı). PDREM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. PREM.
- Özdemir, S. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, E. (2008). *Anadolu liselerinde görev yapan idareci ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini benimseme düzeyi* (Tez No: 220529) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.

- Özdemir, S., Sezgin, F., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine etkisine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* (38), 213-214.
- Özdere, M. (2017). *Öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi: Niğde ili örneği* (Tez No: 458659) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 35.
- Öztemel, K. (2000). *Kendini Ayarlama Becerilerini Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Tez No: 98521) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özoğlu, S. Ç. (1997). Eğitimde güncel bir konu: Okullarda rehberlik hizmetleri. *Eğitim ve Bilim*, 1(6), 18-27.
- Özoğlu, S. (2007). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (3. Baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu*. (BA Sibel Balcı, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma* (Tez No: 219752) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Preble, B. ve Taylor, L. (2008). School climate through students' eyes. *Educational Leadership*, 66(4), 35-40.
- Sarafidou, J. O. ve Chatziioannidis, G. (2013). Teacher Participation in Decision Making and Its Impact on School and Teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170-183.
- Sayan, Y. E. (2020). *Yüksek din öğrenimi öğrencilerinin öğrenme iklimi algıları üzerine bir araştırma* (Tez No: 632310) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)* (Tez No: 264711)

[Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Seven, S. (Editör). (2014). *Okulöncesi eğitime giriş*. Pegem A. Yayıncılık.

Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.

Sidal, T. (2009). *İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uyum sağlamaya etkisi* (Tez No: 271248) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Siyez, D. M. (2014). *Yıllık psikolojik danışma faaliyetlerinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi*. (Ed: Aydın, B.), Rehberlik içinde, (ss. 8-44). Pegem A Yayıncılık.

Sözer, E. (1989). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışları kazandırma açısından etkililiği* (Tez No: 8907) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Spicer, F. V. (2016). *School culture, school climate and the role of the principal. Unpublished Doctoral Dissertation*. Georgia State University, Educational Policy Studies.

Sutherland, F. (1994). Teachers' perceptions of school climate. (ERIC Document Reproduction Service No. ED379214).

Şahin, H. (2010). *Kişisel rehberlik ve psikolojik danışma*. A. Kaya (ed) Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Anı Yayıncılık.

Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.

Şişman, M. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem A. Yayıncılık.

Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Şişman M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde, (ss. 99-159). Pegem A Yayıncılık.

Tajasom, A. ve Ahmad, Z. A. (2011). Principals leadership style and school climate:

- teachers perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314-333.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. MEB Yayınları.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik teori ve uygulama*. MEB Yayınları.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Nobel Yayınları.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler* (11. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Teker, A. (2007). *İlköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili görüşleri ve uygulamaları* (Tez No: 227951) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Terzi, Y. (2019). *Anket, güvenilirlik-geçerlilik analizi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, [https://personel. omu.edu.tr/docs/ders dokumanlari/1030_32625_1500.pdf](https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1030_32625_1500.pdf), 21, 2023.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.
- Topçu, İ (2019). *Okul iklimi ve kültürü* (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ütopya Yayınevi Eğitim Dizisi.
- Tokluca, E. (2000). Milli eğitim bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin seçilmesine yönelik olarak yapılan seçme sınavlarının değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* sayı: 22, 313-322.
- Turan, S. (Ed.) (2014). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Uzman, E. (2005). *Kişisel rehberlik* E. Uzman (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde, (ss. 97-113). Lisans Yayıncılık.
- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Ültanır, E. (2003). *İlköğretim birinci kademedeki rehberlik ve danışma*, Nobel Yayınları.

- Yavuz Tabak, B. (2017). *Okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşlerin belirlenmesi* (Tez No. 461453) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi* (9. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: gelişimsel yaklaşım*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21.yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Pegem Yayınları.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37-61.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yumrutaş, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Tez No: 190279) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No: 494323) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zabel, C. L. (2007). Parents' perceptions of the role and function of school counselors: A literature review.

- Zalaquett, C. P. ve Chatters, S. J. (2012). *Middle School principals 'perceptions of middle school counselors 'roles and functions. American Secondary Education, 40(2), 89-103.*
- Zelvys, R., Zabardast, A., Nemati, S., Adak, K. ve Shariati, O. (2019). Mindful principals in effective schools: mediating role of organizational climate and organizational citizenship behavior. *Pedagogika, 133(1), 5-27.*
<https://doi.org/10.15823/p.2019.133.1>
- Zia, M. Q., Huning, T. M., Shamsi, A. F., Naveed, M. ve Mangi, R. A. (2021). Informal learning as mediating mechanism for the relationship between learning climate and organizational citizenship behavior (OCB). *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship. 10(2), 138-154*
- Zincirli, M. (2020). Yöneticilerin algılarına göre okullardaki örgütsel iklim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30(2), 231-246.*

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Yöneticiler \ Öğretmenler,

Bu anket ile “Okullarda Rehberlik Hizmetlerinin Gerçekleşme Düzeyi ile Okul İklimi Arasındaki İlişki” nin incelenmesi amaçlanmaktadır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul rehberlik hizmeti görevlerine ilişkin sorular ikinci bölümde okul iklimine yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorulara vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel bir araştırma için değerlendirilecek başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için yanıtlarınızın içten olması, durumu olduğu gibi yansıtması ve boş madde bırakılmaması önemlidir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Dilara ÇELİK

Güzelyurt Anadolu İmam Hatip Lisesi

Rehber Öğretmeni

Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olanları (x) işaretleyiniz.

- I. Cinsiyetiniz : ☐ Kadın ☐ Erkek
- II. Yaşınız : ☐ 25-29 ☐ 30-34 ☐ 35-39 ☐ 40-44
☐ 45-49 ☐ 50 ve üstü
- III. Öğrenim Durumunuz : ☐ Lisans ☐ Lisans Üstü
- IV. Branşınız :
- V. Görev yaptığınız okul türü :

EK 2: OKUL İKLİM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin okulunuzda ne sıklıkla gerçekleştiğini işaretleyiniz.		Nadiren	Bazen	Sık	Çok Sık
1.	Okul müdürü bir konunun bütün yönlerini araştırır ve farklı düşüncelerin olduğunu kabul eder				
2.	Birkaç baskın veli, okul politikasını değiştirebilir.				
3.	Okul müdürü bütün öğretmenlere eşit davranır.				
4.	Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir.				
5.	Okul müdürü arkadaş canlısı ve ulaşılabilir birisidir.				
6.	Çeşitli sivil toplum kuruluşları okul yönetimi etkileyebilmektedir.				
7.	Okulun akademik başarı standartları yüksektir.				
8.	Öğretmenler birbirlerine yardım ve desteğe hazırdır.				
9.	Okul müdürü veli baskısına karşı okulu ve öğretmenlerini korumakta zorlanır				
10.	Okul müdürü öğretmenlerden beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade eder.				
11.	Öğrenciler iyi not almış arkadaşlarına saygı duyarlar.				
12.	Öğretmenler toplum baskısını üzerlerinde hissederler.				
13.	Okul müdürü belirli performans standartlarını korur.				
14.	Okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin onlardan beklenen akademik başarıya ulaşabilecek yeteneğe sahip olduklarına inanırlar.				
15.	Öğrenciler daha iyi not alabilmek için çeşitli ekstra çalışma arayışındadırlar.				
16.	Veliler yüksek standartlar için okula ve öğretmenlere baskı uygularlar.				
17.	Öğrenciler kendilerini geliştirmek için çok çalışırlar.				
18.	Öğretmenler işlerini büyük bir hevesle yaparlar.				
19.	Akademik başarı okul tarafından tanınır ve takdir edilir.				
20.	Okul müdürü, öğretmenler tarafından getirilen belirli önerileri uygulamaya koymaya çalışır.				

21.	Öğretmenler, meslektaşlarının profesyonel yeterliliklerine saygı duyarlar.				
22.	Okul gelişimi için, veliler yönetime ve öğretmenlere baskı uygularlar.				
23.	Öğretmenler arasında sürekli ve etkili bir işbirliği mevcuttur.				
24.	Bu okulun öğrencileri kendileri için belirlenmiş hedeflere ulaşabilirler.				
25.	Bu okuldaki öğretmenler adildirler.				
26.	Bu okul, dışardan gelen baskılara karşı savunmasızdır.				
27.	Okul müdürü değişime gönüllüdür.				
28.	Öğretmenler öğrencileri için kendilerinden beklenenin fazlasını yaparlar.				
29.	Öğretmenler diğer meslektaşları için güçlü bir sosyal destek sağlarlar.				
30.	Öğretmenler öğrencilerine adanmıştır.				

EK 3: OKUL REHBERLİK HİZMETLERİ ÖLÇEĞİ (ORHÖ)

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak, size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (x) koyarak okulunuzda verilen Rehberlik Hizmetlerinin ne ölçüde yeterli verildiğini belirtiniz.

		Hiç yeterli değil	Az yeterli	Yeterli	Çok yeterli	Pek çok yeterli
I. PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİ						
1	Okulumuzda psikolojik danışma servisine bütün öğrencilerin rahatça başvurabileceği anlayış mevcuttur.					
2	Okulumuz öğrencileri, gerekirse hastane, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve özel terapi büroları gibi çevrede psikolojik danışma hizmeti veren kurumlardan yararlandırılmaktadırlar.					
3	Okulumuzda öğrencilere, duygusal ve sosyal uyum sorunlarına yönelik psikolojik danışma yapılmaktadır.					
4	Okulumuzda, psikolojik danışma yapmak için uygun bir oda bulunmaktadır.					
5	Okulumuzda, disiplin sorunu olan öğrencilere psikolojik danışma uygulanır.					
6	Okulumuzda, özürlü öğrencilere psikolojik danışma yardımı yapılmaktadır.					
7	Okulumuzda, başarısız öğrencilere psikolojik danışma yardımı yapılmaktadır. Bu konuda ailenin desteği alınarak gerekli yönlendirme yapılmaktadır.					
II. ORYANTASYON (OKULA VE DURUMA ALIŞMA)						
8	Öğrencilere, okulda uygulanan disiplin kuralları amaçları açıklanarak tanıtılmaktadır.					
9	Okulumuzda, öğrenci ve velilerin, öğretmenle ve birbiri ile tanışmaları, okulun bulunduğu çevreye ısınmaları ve alışmalarını sağlamak için öğretmen, öğrenci ve velilerin katıldığı çay, kokteyl, piknik vb. ortak etkinlikler düzenlenmektedir.					
10	Okulumuzda, yeni kaydolun öğrencilere; okulun tarihi, okulun başarıları, mevcut ve mezun öğrenciler hakkında ve öğretmen durumu ile ilgili tanıtıcı bilgiler verilmektedir.					

11	Okula yeni kaydolun ya da naklen gelen öğrencilere; okulun fiziki durumu, okuldaki rehberlik ve yönetim birimleri tanıtılarak buralardan nasıl yararlanılacağı açıklanmaktadır.					
12	Okulumuzda, öğrencilere okulda uygulanan disiplin kuralları, eğitim ve diğer etkinlik programları amaçları açıklanarak tanıtılmaktadır.					
13	Okulumuzda yeni kaydolun öğrencilere, okulda ihtiyaçlarını nereden ve nasıl karşılayacakları hakkında bilgi verilmekte ve yararlanabilecekleri olanaklar açıklanmaktadır (sağlık, beslenme vb.)					
14	Okulumuzda öğrencilere; yakın çevre tanıtılarak, yararlanabilecekleri kurum ve kuruluşlar (hastane, postane, kütüphane, tiyatro vb.) ve karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında bilgiler verilmektedir.					
III. BİREYİ TANIMA HİZMETLERİ						
15	Okulumuzda öğrencilerin kişilik özelliklerini, değer ve tutumlarını tanımaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır.					
16	Okulumuzda öğrencilerin psikolojik sorunlarını anlamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır.					
17	Okulumuzda öğrencilerin geçmişteki ve hali hazırdaki eğitsel sorunlarını ve akademik başarılarını anlamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır.					
18	Okulumuzdaki öğrencilerin yeteneklerini tanımaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır.					
19	Okulumuzda öğrencilerin çeşitli alanlara yönelik ilgilerini anlamaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır.					
20	Okulumuzda öğrencilerin ilgi, yetenek ve başarı durumları karşılaştırılmalı olarak incelenmektedir.					
21	Okulumuzda öğrencilerin öz geçmişi, sosyo-ekonomik durumu ve ailesi ile ilgili bilgiler düzenli olarak tutulmaktadır.					
IV. BİLGİ TOPLAMA VE YAYMA HİZMETLERİ						
22	Okulumuzda üst okullar ve mesleklerle ilgili bilgiler, broşür, kitap, dergi, gazete kütüphaneleri vb. toplanmakta ve öğrencilere sunulmaktadır.					
23	Okulumuzda okul içi ve dışı tüm etkinlikler ile ilgili öğrencileri ilgilendiren diğer ilgili bilgiler onların ulaşabileceği pano ve duvarlara asılarak duyurulmaktadır.					
24	Okulumuzda değişik konularda konferans, panel, açık oturum, münazara, sempozyum gibi etkinlikler yapılmaktadır.					

25	Okulumuzda meslek tanıtma günleri ve gezileri yapılmaktadır.					
26	Okulumuzda toplanan bilgiler öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin ihtiyaç duyduğunda yararlanabilmesi için sürekli el altında (bilgi bankası, dosya vb.) tutulmaktadır.					
27	Okulumuzda farklı konular grup tartışmaları yoluyla irdelenerek bilgilendirme yapılmaktadır.					
28	Okulumuzda bilgilendirme, görsel-işitsel teknolojik araçlar ve internetten yararlanarak yapılmaktadır.					
V. YÖNELTME VE YERLEŞTİRME HİZMETLERİ						
29	Okulumuzda üniversiteye devam edecek öğrencilere kendilerine uygun bölümleri seçebilmeleri konusunda rehberlik yapılmaktadır.					
30	Okulumuzda öğrencilerin okula başlarken ve üst sınıflara geçerken kendilerine uygun alanı veya bölümü seçmelerine yardım edilmektedir.					
31	Okulumuzda öğrencilerin okulu bitirdikten sonra kendilerine uygun bir işe yerleşmeleri konusunda yardım edilmektedir.					
32	Okulumuzda öğrencilerin kendi gelişimlerine uygun seçmeli dersleri seçebilmelerine rehberlik edilmektedir.					
33	Okulumuzda öğrencilerin kendi gelişimlerine uygun okul içi ve dışı sosyal, kültürel kol, kurs ve seminerleri seçebilmeleri için rehberlik yapılmaktadır.					
34	Okulumuzda bireysel veya grupla psikolojik danışma ve rehberlik etkinlikleri ile mesleğe yönlendirme çalışmaları yapılmaktadır.					
35	Okulumuzda özel eğitime muhtaç öğrencilerin, kendilerine uygun okul veya programlara yerleşmeleri için yöneltme ve yerleştirme hizmeti verilmektedir.					
VI. İZLEME HİZMETLERİ						
36	Okulumuzda öğrencilerimizin öğrenimleri boyunca bulundukları her sınıfta eğitsel başarı durumları ve her türlü gelişimleri düzenli bir şekilde izlenmektedir.					
37	Okulumuzdan mezun olan öğrencilerimizin mezuniyet sonrası eğitim ve iş yaşamlarında ne kadar başarılı oldukları, yaşamlarındaki önemli değişiklikler ve adres değişiklikleri sürekli olarak izlenmektedir.					
38	Okulumuzda halen eğitim gören öğrencilerimizin okul içinde ve okul dışı kurumlarda katıldıkları sportif, sosyal, eğitsel kol ve diğer faaliyetlerdeki durumları düzenli bir şekilde izlenmektedir.					
39	Okulumuzda, psikolojik danışma yardımı alan öğrencilerimizin durumu, düzenli bir şekilde izlenmektedir.					

40	Okulumuzda, özel yeteneği (müzik, resim, spor vb.) olan öğrencilerimizin durumu ve gelişimi sistemli bir şekilde izlenmektedir.					
41	Okulumuzda, herhangi bir engelinden veya üstün yeteneğinden dolayı özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerimizin durumları sistemli bir şekilde izlenmektedir.					
42	Okulumuzda, öğrenciler ve mezunlarla ilgili yayın organlarından çıkan haberler toplanarak düzenli olarak dosyalanmaktadır.					
VII. ÇEVRE VELİ İLİŞKİLERİ						
43	Okulumuzdaki rehberlik hizmetleri uygulanan ders, kurs, seminer vb. bütün etkinlik programları ve öğrenci ile ilgili diğer çalışmalar sürekli olarak velilere toplantılar ve diğer iletişim yöntemleri aracılığı ile düzenli olarak iletilmekte ve açıklanmaktadır.					
44	Okulumuzda çocuğun değişmesi istenilen davranışlarının evde veli tarafından da ele alınması ve değiştirilmesi amacıyla velilere yönelik eğitim hizmetleri sunulmaktadır.					
45	Okulumuzda öğrencilerin ilgi, yetenek, uyum ve başarıları konusunda velilerle düzenli olarak görüşülebilmesi için uygun ortam ve düzenleme mevcuttur.					
46	Okuldaki her türlü çalışma ve rehberlik hizmetleri çeşitli toplantılar ve yayınlar ve diğer yayın organları aracılığı ile çevreye ve velilere etkili bir şekilde tanıtılmakta ve duyurulmaktadır.					
47	Okulumuz yakın çevreye yönelik olarak eğitim, kültür, sosyal, rehberlik- psikolojik danışma ve sportif alanlarda hizmet vermekte, oyun ve gösteri alanları gibi olanaklarından çevreninde yararlanmasını sağlamaktadır.					
48	Okulumuz çevrede bulunan kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak onların olanaklarından yararlanmaktadır.					
49	İhtiyaç duyulduğunda öğretmen, rehber öğretmen veya yöneticiler ev ziyareti yaparak öğrenciyi ev ortamında izlemektedir.					
VIII. MÜŞAVİRLİK (KONSÜLTASYON) HİZMETLERİ						
50	Rehber öğretmenler, öğretmenlerin sınıf içi rehberlik uygulamalarını doğru ve etkili yapabilmeleri için onlara alanla ilgili açıklamalar yaparak yardımcı olur.					
51	Rehber öğretmenler, öğretmenlere; öğrenme ve çalışma güçlükleri, özel ihtiyaçları ve problemleri olan öğrencilerini tanımaları için yardımcı olmaktadır.					
52	Rehber öğretmenler, sınıf rehberlik uygulamalarını ve eğitsel kol çalışmalarını programlama ve sürdürmede ilgili öğretmenleri koordine etmekte ve onlara taslak programlar hazırlayarak danışmanlık yapmaktadır.					

53	Rehber öğretmenler, rehberlik saatlerinde uygulanacak rehberlik programını hazırlamada ve uygulamada yönetici, sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenlere danışmanlık yapar ve taslak programlar hazırlar.					
54	Rehber öğretmenler, okulda düzenlenen çeşitli toplantılarda veya kendisine yapılan başvurularda, okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri hakkında tanıtıcı bilgiler verir ve bu hizmetlerden yararlanma yollarını açıklar.					
55	Rehber öğretmenler, yöneticilerin yönetsel faaliyetlerini rehberlik anlayışına uygun gerçekleştirmesi için onlara yayın ve dokümanlar hazırlayarak önerilerde bulunur.					
56	Rehber öğretmenler, diğer öğretmenlere öğrencilerle ve velilerle etkili iletişim kurabilme vb. konularda yardımcı olur.					
IX. ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRME HİZMETLERİ						
57	Okulumuzda, öğrenci başarısını ve belli başlı öğrenme güçlüklerinin nedenlerinin ortaya çıkarılması için araştırma ve değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır.					
58	Okulumuzda, öğrencilerin çeşitli problemlerini saptamak için araştırma ve inceleme çalışmaları yapılmaktadır.					
59	Okulumuzda, rehberlik hizmetlerinin etkililiği ve öğrencilerde meydana gelen davranış değişmelerine etkisi incelenmekte ve araştırılmaktadır.					
60	Okulumuzda, öğrencilerin aralarındaki sosyal ilişkilerini, sınıf içi sosyal konumlarını, uyum ve uyumsuzluklarını saptamaya yönelik araştırma ve inceleme çalışmaları yapılmaktadır.					
61	Okulumuzda, öğrencilerin ders dışı etkinliklerinin ve hobilerinin belirlenmesine yönelik araştırma ve inceleme çalışmaları yapılmaktadır.					
62	Okulumuzda; öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin rehberlik hizmetlerinden beklentileri araştırılmaktadır.					
63	Okulumuzda, rehberlik hizmetlerindeki yetersizlikler ve bu yetersizliklerin kaynaklarını anlamaya yönelik araştırma ve inceleme çalışmaları yapılmaktadır.					

EK 4: EVREN VERİ SAYISI



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-32752047-903.02.01-100075532
Konu : Yüksek Lisans Tez Çalışması
(Veri Talebi)

03.04.2024

GÜZELYURT KAYMAKAMLIĞI
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) 29/03/2024 tarihli ve E-58032504-605.01-99679051 sayılı yazınız,
b) 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu.

İlçeniz Güzelyurt Anadolu İmam Hatip Lisesi Rehber Öğretmeni kadrosunda görev yapmakta olan Dilara ÇELİK'in Aksaray Üniversitesinde yüksek lisans yaptığı ve tez çalışmasına ilgli (b) kanun kapsamında veriye ihtiyaç duyulduğuna dair ilgi (a) yazınız ve ekleri incelenmiş olup, istenilen veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Bülgelerinizi ve gereğini rica ederim.

Metin ALPASLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Kadrolu Öğrt.	Sözleşmeli Öğrt.	Müdür	Müdür Bsynd.	Müdür Yrd.
5441	20	276	23	411

Bu belge görevli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yeni Sanayi Mah.E - 60 Dül. No 47 Ek. Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Valilik 3 Nolu Hizmet Binası / Aksaray. Bileşim İçin: Hesap 03024 Dışarı 127
Telefon No : 0 302 213 86 40. Unvan : Müdür
E-Posta : muhtesimkaymakam@meb.gov.tr Faks: 302138614
Kop Adresi : meb@meb11.kap.tr İnternet Adresi: <http://aksaray.meb.gov.tr>
Bu belge görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://mihalekaya.meb.gov.tr/akademik/cda5-2170-3aa5-b584-d862> kodu ile teyit edilebilir.

EK 7: ÖRNEKLEMİ OLUŞTURAN OKULLARIN LİSTESİ

- 1) Aksaray Şehit Pilot Hamza Gümüşsoy Fen Lisesi**
AKSARAY / MERKEZ
- 2) Abdülhamid Han Fen Lisesi**
AKSARAY / MERKEZ
- 3) Aksaray Spor Lisesi**
AKSARAY / MERKEZ
- 4) Yunus Emre Anadolu Lisesi**
AKSARAY / MERKEZ
- 5) Ahmet Cevdet Paşa Sosyal Bilimler Lisesi**
AKSARAY / MERKEZ
- 6) Kanuni Anadolu İmam Hatip Lisesi**
AKSARAY / MERKEZ
- 7) Şehit Yavuz Çoban Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi**
AKSARAY / MERKEZ
- 8) Ortaköy Şehit Rifat Kahyaoğlu Anadolu Lisesi**
AKSARAY / ORTAKÖY
- 9) Ortaköy Şehit Tevfik Sarısoy Anadolu İmam Hatip Lisesi**

- AKSARAY / ORTAKÖY
- 10) Ortaköy Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / ORTAKÖY
- 11) I. Alaaddin Keykubat Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / SULTANHANI
- 12) Sultanhanı Anadolu İmam Hatip Lisesi**
- AKSARAY / SULTANHANI
- 13) Eski 75. Yıl Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / ESKİL
- 14) Eski Anadolu İmam Hatip Lisesi**
- AKSARAY / ESKİL
- 15) Eski Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / ESKİL
- 16) Gülağaç 75. Yıl Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / GÜLAĞAÇ
- 17) Demirci Çok Programlı Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / GÜLAĞAÇ
- 18) Gülağaç Anadolu İmam Hatip Lisesi**
- AKSARAY / GÜLAĞAÇ
- 19) İhlara Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / GÜZELYURT
- 20) Güzelyurt Çok Programlı Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / GÜZELYURT
- 21) Güzelyurt Anadolu İmam Hatip Lisesi**
- AKSARAY / GÜZELYURT
- 22) Hacı Mehmet Cömert Çok Programlı Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / SARIYAHŞI
- 23) Ağaçören Şehit Menderes Taşkale Çok Programlı Anadolu Lisesi**
- AKSARAY / AĞAÇÖREN
- 24) Şehit Yusuf Elitaş Anadolu İmam Hatip Lisesi**
- AKSARAY / AĞAÇÖREN

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EVET
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	
6	Sekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	
Atıf Yöntemi APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD ☐		

Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	

İmza:

Danışman Adı Soyadı: