

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ORTAÖĞRETİM REHBERLİK PROGRAMININ
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Muharrem Çivicioğlu

Zonguldak 2016

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ORTAÖĞRETİM REHBERLİK PROGRAMININ ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
Muharrem Çivicioğlu

Danışman
Doç. Dr. Ali Arslan

Zonguldak 2016

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 2010628204008 numaralı Muharrem Çivicioğlu'nun hazırladığı “Ortaöğretim Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 02/03/2016 Çarşamba günü saat 11:00’de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan _____

Doç. Dr. Ali ARSLAN (Danışman)

Üye _____

Yrd. Doç. Dr. Mehmet BAŞÖREN

Üye _____

Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

01.04/2016.

Prof. Dr. Yasemin KÖSE
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Ortaöğretim Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Tez Yazarı	: Muharrem Çivicioğlu
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Ali Arslan
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans
Sayfa Adedi	: 131

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim rehberlik programının etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmak ve bu görüşleri öğrencilerin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve okulda rehber öğretmen olup olmadığına göre değişip değişmediğini tespit etmektir.

Bu araştırmada genel tarama modellerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Zonguldak merkez ilçedeki 18 ortaöğretim okulunda öğrenim gören 9506 öğrenci; örnekleme ise bu öğrenciler içinden 1301'i oluşturmuştur. Araştırmada okul rehberlik programı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek iki formdan oluşmaktadır. Birinci form 5 maddeden oluşan kişisel bilgiler, ikinci formda ise ölçek maddeleri yer almaktadır. Ölçek 5 alt boyuttan ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler ortaöğretim rehberlik programını kısmen etkili bulmaktadırlar. Kız öğrenciler eğitsel ve kişisel rehberlik hizmetlerini erkek öğrencilere göre daha yararlı bulmaktadırlar. Anadolu Lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine göre, uygulanan rehberlik programını daha yararlı bulmaktadırlar. Sınıf düzeyine göre 9. sınıf öğrencileri uygulanan rehberlik programını diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yararlı bulmaktadırlar. Ayrıca okullarında rehber öğretmen olan öğrenciler rehberlik programına ilişkin daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik Programı, Program Değerlendirme, Rehberlik Hizmetleri, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

Institution	: BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum And Instruction
Title	: The evaluation of High School Guidance Programmes in terms of Students' Opinions
Author	: Muharrem ÇİVİCİOĞLU
Adviser	: Assoc Prof. Ali ARSLAN
Type of Thesis, Year	: MSc. Thesis, 2016
Total Number of Pages	: 131

The aim of this study is to determine the students' opinions about the effectiveness of the high school guidance programme, and to identify if the students' opinions vary according to gender, type of school, class level, a mother's level of education, a father's level of education and presence of guidance teacher or not.

In this study, causal-comparative research design, one of the descriptive researches, was used. The population of this study was consisted of 9506 students studied in 18 high schools in the central district of Zonguldak city; and the sample consisted of 1301 students chosen from the population of the study. In the study, a scale of school guidance programme evaluation was used. The scale was composed of two forms. The first form included personal information, and the second form included the scale items. The scale had 5 sub-dimensions and 35 items. Frequency, percentage, mean, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data.

According to the results of the study, it was found that the students considered the high school guidance programme partially effective. The female students found educational and personal guidance services more effective in comparison with the approach of the male students. The students studied in the Anatolian high schools found the applied guidance programme more beneficial in comparison with the approach of the students studied in other high schools. According to the class level, 9th grade students found the guidance programme effective more than other levels. In addition, the students provided a guidance counselor in their schools expressed more positive opinions towards guidance programme.

Keywords: Guidance Programme, Curriculum Evaluation, Guidance Services, High School Students.

ÖNSÖZ

Ortaöğretim okullarının temel hedefi bireyleri, yükseköğretime ve yaşama hazırlamaktır. Rehberlik anlayışının var olduğu, bireye gereksinimlerine yönelik yardım hizmetlerinin sunulduğu bir eğitim ortamında, bu çağdaki bireyler ergenlik problemlerini sağlıklı biçimde aşabilirler. Bunların okullarda planlı ve sistemli bir şekilde yapılması rehberlik programları ile olur. Bu süreçte rehberlik programlarının hazırlanıp geliştirilmesi kadar değerlendirilmesi de önemlidir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda rehberlik değerlendirmelerine rastlayabiliyoruz. Ama program bizzat kendisine uygulanan öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmelerin sayısı yok denecek kadar azdır.

Bu araştırmayla ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sonuçlarının rehberlik ve psikolojik danışma alanına ve program geliştirme çabalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışmanın yürütülmesinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi süresince çalışmaları izleyen, veri toplama aracının istatistiksel analizlerinin yapılmasında yol gösteren verdiği geribildirimleri ile işimi kolaylaştıran ve bilgi ve tecrübesini esirgemeyen, değerli danışman hocam Doç. Dr. Ali ARSLAN’a, teşekkür ederim. Araştırmamda kullanılan veri toplama aracını geliştirip kullanmama izin veren görüşleri ve kaynak kitapları ile destek veren çok kıymetli meslektaşım rehber öğretmen Çağla TOPÇU’ya teşekkür ederim. Veri toplama aşamasında çalışma kapsamına giren tüm okul yöneticilerine, sınıf rehber öğretmenlerine, anketleri cevaplayan öğrencilere ve yardımlarını benden esirgemeyen rehber öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bana sabır gösterip sürekli yanımda olan, maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen, yoğun çalıştığım dönemlerde biricik oğlumuz Eymen ile ilgilenen çok sevdiğim eşim İlknur ÇİVİCİOĞLU’na sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	4
1.1. Problem	4
1.1.1. Alt Problemler.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Sınırlılıklar	5
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Tanımlar.....	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Eğitim.....	6
2.2. Eğitim Programları ve Öğeleri	7
2.3. Program Geliştirme	9
2.4. Program Değerlendirme	11
2.5. Program Değerlendirme Modelleri	12
2.5.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	12
2.5.2. Stufflebeam’ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli	13
2.5.3. Stake’in Uygunluk Olasılık Modeli	14
2.5.4. Eğitsel Eleştiri Modeli	14
2.5.5. Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli.....	15
2.6. İyi Bir Programın Özellikleri ve Sağladığı Yararlar	16
2.7. Rehberlik Programları ve Değerlendirilmesi	17
2.8. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetleri.....	19
2.8.1. Ortaöğretimin Amacı ve İşlevi.....	19

2.9. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri.....	22
2.9.1. Rehberlik Kavramı	22
2.9.2. Rehberliğin Amacı	23
2.9.3. Rehberliğin Temel İlkeleri	25
2.9.4. Rehberliğin Kapsamı.....	26
2.9.5. Rehberlik Türleri.....	27
2.9.5.1. Eğitsel Rehberlik Hizmetleri.....	27
2.9.5.2. Mesleki Rehberlik Hizmetleri	30
2.9.5.3. Kişisel Rehberlik Hizmetleri.....	34
2.10. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Gerekçesi Ve Önemi	36
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	39
3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	46
4. YÖNTEM	58
4.1. Araştırma Modeli	58
4.2. Evren ve Örneklem	58
4.3. Veri Toplama Aracı.....	61
4.4. Verilerin Toplanması	62
4.5. Verilerin Analizi.....	62
5. BULGULAR VE YORUM.....	64
5.1. Öğrencilerin Ortaöğretim Rehberlik Programına İlişkin Görüşlerinin Ölçek Alt Boyutlarına ve Değişkenlere Göre İncelenmesi	64
5.1.1. Eğitsel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	64
5.1.2. Eğitsel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum.....	67
5.1.3. Kişisel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
5.1.4. Kişisel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum.....	77
5.1.5. Mesleki Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	82
5.1.5.1. Mesleki Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum	86
5.1.6. Rehber Öğretmen Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	91

5.1.6.1. Rehber Öğretmen Boyutuna İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum.....	93
5.1.7. Okulun Şartları Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	98
5.1.7.1. Okulun Şartları Boyutuna İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum.....	99
SONUÇ.....	105
KAYNAKÇA	120
EKLER.....	128
Ek 1: Ortaöğretim Rehberlik Programı Değerlendirme Ölçeği	128
Ek 2: “Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Programı” Yeterlik Alanlarına Göre Kazanımlar	131

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Eğitim Programları Temel Öğeleri	9
Tablo 4.1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	59
Tablo 4.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı	59
Tablo 4.3: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	60
Tablo 4.4: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	60
Tablo 4.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarındaki Rehber Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı	61
Tablo 4.6: 5'li Ölçek Aralıkları.....	63
Tablo 5.1: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	65
Tablo 5.2: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi	67
Tablo 5.3: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi.....	68
Tablo 5.4: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Düzeyi	69
Tablo 5.5: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi	70
Tablo 5.6: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi	70
Tablo 5.7: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Rehber Öğretmen Olup Olmadığına Göre Farklılaşma Düzeyi.....	71
Tablo 5.8: Kişisel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	72
Tablo 5.8: Kişisel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri (devamı).....	73
Tablo 5.9: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi	78
Tablo 5.10: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi ...	78
Tablo 5.11: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Düzeyi	79
Tablo 5.12: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi	80

Tablo 5.13: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi	81
Tablo 5.14: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Rehber Öğretmen Olup Olmadığına Göre Farklılaşma Düzeyi.....	81
Tablo 5.15: Mesleki Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	83
Tablo 5.16: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi.....	86
Tablo 5.17: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi.....	87
Tablo 5.18: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Öğrencilerin Sınıf düzeylerine Göre Farklılaşma Düzeyi.....	88
Tablo 5.19: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi	89
Tablo 5.20: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi	89
Tablo 5.21: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Rehber Öğretmen Olup Olmamasına Göre Farklılaşma Düzeyi	90
Tablo 5.22: Rehber Öğretmen Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	91
Tablo 5.23: Rehber Öğretmen Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi	93
Tablo 5.24: Rehber Öğretmen Boyutunun Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi.....	94
Tablo 5.25: Rehber Öğretmen Boyutunun Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Düzeyi	95
Tablo 5.26: Rehber Öğretmen Boyutunun Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi	96
Tablo 5.27: Rehber Öğretmen Boyutunun Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi	96
Tablo 5.28: Rehber Öğretmen Boyutunun Rehber Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Düzeyi	97
Tablo 5.29: Okulun Şartları Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	98
Tablo 5.30: Okulun Şartları Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi.....	100
Tablo 5.31: Okulun Şartları Boyutunun Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi.....	100
Tablo 5.32: Okulun Şartları Boyutunun Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Düzeyi	101

Tablo 5.33: Okulun Şartları Boyutunun Anne Öğrenim Durumuna Göre	
Farklılaşma Düzeyi	102
Tablo 5.34: Okulun Şartları Boyutunun Baba Öğrenim Durumuna Göre	
Farklılaşma Düzeyi	103
Tablo 5.35: Okulun Şartları Boyutunun Rehber Öğretmen Sayısına Göre	
Farklılaşma Düzeyi	104



KISALTMALAR LİSTESİ

PDR	: Psikolojik Danışma ve Rehberlik
APGA	: American Personal and Guidance Association
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
f	: Frekans
%	: Yüzde
N	: Öğrenci Sayısı
U	: Mann Whitney U Testi
p	: Anlamlılık Düzeyi
X^2	: Ki-Kare
sd	: Serbestlik Derecesi

GİRİŞ

Günümüzde dünyadaki hızlı değişme ve gelişmeler eğitimin, eğitim alanındaki değişiklikler ise rehberlik hizmetlerinin önemini arttırmıştır. Eğitimdeki çağdaş gelişmeler, bireylerin eğitimden beklentileri değişmesi rehberlik servisine olan ihtiyacı arttırmıştır. Eğitim sistemindeki gelişmelerle beraber, okul bu gelişmelerden bireylerin haberdar edilmesi, ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun dersi, bölümü, bir üst öğrenim programını seçmesi için bireye çeşitli hizmetler sunmak durumunda kalmıştır (Balcı, 2009: 84).

Eğitim sistemi değişimin gerektirdiği insan tipini yetiştirmede etkili olmalıdır. Hazırlanacak eğitim programları bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını dikkate alarak gelişimlerini sağlamada yardımcı olmak durumundadır. Alışlagelmiş eğitim sisteminde okulların yalnızca akademik başarıya önem verdiği, dolayısıyla bireyin kendini geliştirmesine olanak vermediği, kalıcı ve köklü davranış değişikliği sağlayamadığı, bireysel farklılıklar göz ardı edildiğinden yetenek ve ilgilerinin gelişemediği açıkça görülmektedir. Bu durumun sonucu olarak da yeni fikirler ve gelişimler doğrultusunda eğitimde çağdaş adımlar atılmaya başlanmış ve rehberlik hizmetleri okullarda yerini almıştır (Yeşilyaprak, 2001: 18).

Öğrencinin bireysel yönünün ön plana çıkması çağdaş eğitim anlayışında yer bulmuştur. Çağdaş eğitim anlayışının gelişmesinde hızlı sosyo-kültürel değişmeler, iktisadi ve teknolojik değişmeler, bilim alanındaki yeni gelişmeler, demokratik düşünceler, insan haklarındaki gelişmeler etkili olmuştur. Modern eğitimin hedefi, fertler arasındaki farklılıkları dikkate alarak, öğretimi fertlerin ihtiyaçlarına göre sağlamaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için de çağdaş anlayış eğitimin öğretim ve yönetim boyutuna öğrenci kişilik hizmetleri adı altında yeni bir boyut eklemiştir.

Öğrenci kişilik hizmetleri öğrencilerin beslenme, barınma, sağlık durumları, serbest zamanlarını değerlendirme, gizil güçlerini geliştirme, kabiliyet ve ilgilerine göre okul ve meslek tercih etme, diğer insanlarla daha sağlıklı iletişim kurabilme vb. kişilik gelişimleri ve intibak problemlerinin çözümü için öğrencilere yapılacak desteği kapsar. Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı, öğrencinin eğitim sürecinden en üst düzeyde yarar

sağlayabilmesi için gerekli olanakları hazırlamak ve var olan engelleri kaldırmaktır (Kuzgun, 2000:3). Öğrenci kişilik hizmetlerinin kapsamı oldukça geniştir. Bu kapsam içerisinde önemli bir hizmet alanı da rehberlik hizmetleridir.

Rehberlik hizmetleri öğrencinin gelişmesini ve topluma intibakını sağlamaya yöneliktir, bu yardım planlı olarak ve uzmanlaşmış düzeyde sunulur. Rehberlik hizmetleri çeşitli basamaklardan oluşan ve süreklilik arz eden bir hizmettir (Yeşilyaprak, 2003).

Eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetleri ise öğretim kademelerine göre üç kategoride ele alınabilir. Bunlar, ilköğretimde rehberlik, ortaöğretimde rehberlik ve yükseköğretimde rehberliktir. Öğrencilerin bulundukları öğretim aşamaları farklılaştıkça, öğrencilere verilen rehberlik hizmetlerinde de pekçok yönden farklılaşmalar olmaktadır. Bunun en önemli sebebi ise, her bir öğretim kademesinde bulunan öğrencilerin gelişim özellikleri ile gelişim ihtiyaçları arasında ciddi farklılıklar içermesidir.

Ortaöğretim dönemi yaşamın ilk gençlik yıllarında önemli bir yere sahiptir. Bireyin bu dönemde kazandığı bilgi, tecrübe ve davranışlar bir yaşam boyu etkilerini hissettirecek özelliktedir. Bu evrede psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetleri eğitimle bir bütün halinde olmanın yanı sıra ileriki yaşamda alınacak kararlarla ilgili de aşama teşkil etmektedir. Bu sebeple ortaöğretim döneminde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ergenlerin bireysel, toplumsal, akademik ve mesleki gelişimleri için çok önem arz etmektedir.

Ortaöğretim dönemi, öğrencilerin özel yeteneklerinin iyice meydana çıktığı ve mesleğe yönelme ihtiyaçlarının doğduğu bir evredir. Bu dönemde, eğitsel ve kişisel rehberliğin yanı sıra özellikle mesleki rehberlik hizmetlerine yer verilmektedir. (MEB, 2006: 3).

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında rehberlik uygulamaları 1974-1975 öğretim yılında zorunlu hale getirilmiştir (Kuzgun, 1992:18). Rehberlik hizmetlerinin zorunlu hale getirilmesi çok önemli bir adım olmakla birlikte, işlevini tam olarak yerine getirme konusunda pek çok sorunları olduğu bilinmektedir. Lise ve dengi okullara rastlayan dönem öğrencilerin özel yeteneklerinin iyice ortaya çıktığı ve mesleğe yönelme

gereksiniminin doğduğu dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu aşamada eğitsel ve kişisel rehberliğin yanı sıra özellikle meslek rehberliği hizmetlerine yer verilmektedir. Bu durumun okul rehberlik hizmetleri alanında çeşitli yaklaşımlar karşımıza çıkarmaktadır.

Rehberlik hizmetleri belli amaçları gerçekleştirmeye yönelik planlı ve programlı etkinlikleri içermektedir. Ortaya konulan amaçların gerçekleşme düzeylerinin değerlendirilmesi her şeyden önce sürecin kendisini geliştirebilmesi için bir zorunluluk olmasına rağmen ülkemizde rehberlik çalışmalarının değerlendirilmesi ihmal edilmiş bir konudur (Kaya ve Çivitçi, 2007: 262-263).

Okullarda rehberlik programları değerlendirilmelidir. Değerlendirme çalışması ile verilen hizmetlerin ne derece etkili olduğu, yetersizlikler ve hatalar var ise bunların nedenleri tespit edilebilir. Bir değerlendirme çalışması ile elde edilen veriler, rehberlik programının geliştirilmesi sürecine ışık tutacaktır (Kuzgun, 1992: 202).

Liselerde uygulanmakta olan ortaöğretim rehberlik programı Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan bütün ortaöğretim kurumları için ortak program olarak geliştirilmiştir. Ortaöğretim rehberlik programı hazırlanırken lise türünden ziyade, öğrencilerin gelişim dönemleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmada da bu özellik göz önünde bulundurularak araştırmanın evren ve örnekleme farklı okul türünde eğitim gören öğrenciler alınmıştır. Program geliştirme sürecinin çok önemli aşamalarından biri de şüphesiz program değerlendirme faaliyetleridir. Erden'e (1998, 58) göre özellikle programdaki aksaklık ve noksanlıkların belirlenmesinde, konu alanı uzmanlarının, program geliştirme uzmanlarının, okul idarecilerinin, ders öğretmenlerin, öğrenci velilerin vb. fikirleri alınması gerekmektedir. Bu çalışmamada da programdan bizzat etkilenen olarak öğrencilerin programa ilişkin görüşlerine başvurulması araştırmaya ayrı bir önem katıyor. Bu araştırma ile program geliştirme sürecine katkı sağlanması amacı ile uygulamada olan ortaöğretim rehberlik programına ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna ve okulda rehber öğretmeni olup olmamasına göre değişip değişmediği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1. PROBLEM DURUMU

1.1. Problem

Ortaöğretim rehberlik programına ilişkin öğrencilerin görüşleri cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna ve okulda rehber öğretmen olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.1.1. Alt Problemler

1. Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik programının eğitsel rehberlik boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, annelerin eğitim durumuna, babaların eğitim durumuna ve okulunda rehber öğretmen olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik programının kişisel rehberlik boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, annelerin eğitim durumuna, babaların eğitim durumuna ve okulunda rehber öğretmen olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik programının mesleki rehberlik boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, annelerin eğitim durumuna, babaların eğitim durumuna ve okulunda rehber öğretmen olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik programının rehber öğretmen boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, annelerin eğitim durumuna, babaların eğitim durumuna ve okulunda rehber öğretmen olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik programının okulun şartları boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, annelerin eğitim durumuna, babaların eğitim durumuna ve okulunda rehber öğretmen olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile Zonguldak il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı türdeki liselerde öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programına ilişkin görüşlerini saptayarak varsa, olumsuz durumların ortadan kaldırılması konusunda eğitim yöneticilerine ve program geliştirme çalışmalarına ışık tutmak amaçlanmaktadır.

Elde edilen bulguların rehberlik programının yeniden gözden geçirilerek iyileştirilmesi ve okul rehberlik hizmetlerinin kalitesinin artırılması yönünde bir yarar sağlayacağı böylece öğrencilerimizin gelişimleri doğrultusunda onlara daha uygun rehberlik hizmetlerinin sunulmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 1.Öğretim yılı olarak 2014-2015 öğretim yılında toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Zonguldak il merkezindeki 4 farklı türden 7 resmi lise ile sınırlıdır.
3. 1301ortaöğretim öğrencisi ile sınırlıdır.
4. Veri toplama aracı olarak okul rehberlik programı değerlendirme ölçeği ile sınırlıdır.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmanın temel sayıltısı:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler soruları cevaplarırken samimi davranmışlardır.

1.5. Tanımlar

Rehberlik Programı: Ortaöğretim kurumlarında uygulanan rehberlik programdır.

Rehber Öğretmen: Ortaöğretim rehberlik programını uygulayan öğretmendir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ortaöğretim rehberlik programlarının değerlendirilmesinin temelini oluşturan kavramsal çerçeve ortaya koyulmuştur.

2.1. Eğitim

Birey için eğitim hayatının ayrılmaz bir parçasıdır denilebilir. Başaran (1999, 16)'e göre eğitim sürecinden geçmemiş bir kişi, yeteneklerini tam olarak geliştiremez. Bir bireyin, kendisini ve ailesini geçindirebilecek bir işi ve mesleğinin olabilmesi; diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi; ailesine ve yaşadığı topluma karşı sorumluluklarını yerine getirebilmesi için asgari olarak temel eğitimden geçmesi gerekir. Eğitim birçok bilim adamı tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır.

Dewey, (1946: 115) eğitimi kendini yaşamak şeklinde tanımlamış, yaşamı çevrenin etkisiyle kendini yenileme süreci olarak belirtmiş ve eğitimi de yaşamın bir zorunluluğu olarak ifade etmiştir (Akt. Aksu 2007: 1). Sönmez (2001: 2)'e göre bedensel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal farklılıklar meydana getirme sürecine eğitim denir Ertürk (1994: 12)'e göre eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak değişiklik oluşturma sürecidir şeklinde tanımlamıştır.

Başaran (1999: 13) eğitimin bir çevre etmeni olduğunu söylemiştir. İnsanı eğitmeyi, insana önceden tespit edilen davranışları kazandıracak özellikte planlı bir çevre sunabilmek olarak tanımlamıştır.

Yapılan tanımlar farklılıklar içermesine rağmen genel olarak tanımlar birbirine yakındır. Tanımlardan çıkarılabilecek ortak yargı eğitimin birey hayatında önem arz ettiği ve toplum olmanın gerekliliği olmasıdır. Özoğlu (1997: 1)'na göre eğitim yoluyla bireyin, ulaşabileceği en üst gelişim düzeyine ulaşabilmesi için olanaklar sağlanması, bireyin yeterliliklerini ve yetersizliklerini bilerek, toplum yaşamında alması gereken sorumluluğu ve rolleri kavraması ve gerçekleştirmesi beklenmektedir.

2.2. Eğitim Programları ve Öğeleri

Bilim ve teknolojideki hızlı değişme ve ilerlemeler her kesimde olduğu gibi eğitimbilimleri alanında da kendini hissettirmektedir. Toplumun sosyal, kültürel, siyasi ve iktisadi yönden ilerlemesinde ve fertlerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç ana unsur vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır (Gözütok, 2003: 607).

Program, bir eğitim kurumunun veya toplumsal çevrenin bireylerin hayatlarını planlamak veya iyileştirmek için yürüttüğü tüm faaliyetlerdir. Program insanların kişisel ya da toplu halde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitme yollarını belirlemek amacıyla planların belirlenmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanması ile ilgili bir çalışma alanıdır.

Eğitim faaliyetleri hazırlanan ve uygulanan eğitim programları ile anlam kazanır. Eğitim programlarına ilişkin tanımlar incelendiğinde bu tanımların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Oliver, Saylor, Alexander gibi bazı eğitimciler; eğitim programlarını geniş anlamda ele alıp programların öğrencilerin okul rehberliğindeki okul içi ve dışı tüm yaşantıları içermesi gerektiğini savunmaktadırlar (Erden, 1998: 2). Bununla birlikte Tyler ve Taba gibi davranışçı yaklaşımın etkisinde olan eğitimciler de eğitim programında amaçlar, hedefler, konu alanı, öğretimin planlanması ve değerlendirme unsurlarına önem vermektedirler (Ornstain ve Hunkins, 1998). Gordon ve Lawton (2005: 56) ise hazırladıkları eğitim sözlüğünde eğitim programını, dar bir anlam olarak program yönergesi, geniş bir anlam olarak ise planlı ya da plansız, bir okul ya da başka bir kurumda yer alan bütün öğrenmeler olarak tanımlamışlardır. Print (1993: 9) eğitim programını, öğrenmek için önerilen bütün fırsatların planlanması olarak tanımlamış ve ilgili eğitim kurumu, eğitim programını uyguladığında öğrencilerin gerekli tecrübeye sahip olacağını belirtmiştir.

Türkiye’de eğitim programları üzerinde çalışan bilim adamları çeşitli tanımlarda bulunmuşlardır. Ertürk (1986: 95)’e göre; her öğrenci, eğitim ortamında yapılacak

faaliyetler yoluyla eğitim durumlarından geçecek veya yaşantılar geçirecektir. Ertürk (1986: 95), bu düzenli yaşantılar ya da durumları “yetişek” (eğitim programı) olarak adlandırmaktadır. Özçelik (1998: 4) "Öğretim Programı" üzerinde durmaktadır. Özçelik'e göre öğretim programı; "bir dersle ilgili öğrenme öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer teşkil edeceğini gösteren bir kılavuz, farklı bir söylemle bu özellikte bir proje planıdır. " Varış (1988: 19)'a göre ise eğitim programı; “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sunduğu milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik bütün etkinlikleri içine alır” şeklinde tanımlamaktadır. Öğretim programları, ders dışı faaliyetler, rehberlik hizmetleri, kulüp faaliyetleri vb. hizmetler bu çerçeve içinde yer almaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesi ise kesintisiz bir süreci içermektedir.

Öğrenene, ister okul içinde ister okul dışında sistemli bir şekilde hazırlanmış faaliyetler yoluyla sunulan öğrenme yaşantıları düzeneğine eğitim programı denir. (Özcan, 2002: 7). Eğitim programı: ‘Ne?’ sorusuna cevap arar. Tasarıdır, plandır, programlama sürecidir (Demirel, 2006: 4).

Tanımlardan hareketle eğitim programının yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitim faaliyetlerine rehberlik eder.
2. Aynı eğitim kademesindeki okullarda, eğitimin aynı hedefler etrafında hemen hemen aynı istikamette gerçekleşmesine zemin hazırlar.
3. Eğitimde verimi artırır.
4. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yol gösterir (Büyükkaragöz 1997: 3).

Bir eğitim programı dört ana öğeden oluşur. Bunlar amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir. Bu öğeler sistematik olarak birbiri ile ilişkilidir (Erden, 1998: 7). Ayrıca her bir öğenin program geliştirme sürecinde cevapladığı temel sorular vardır. Öğelerin cevapladığı temel sorular ve işlevler aşağıda tablodaki gibi özetlenebilir.

Tablo 2.1: Eğitim Programları Temel Öğeleri

Temel sorular	Program öğeleri	İşlevler
Niçin Ne? Nasıl? Sonuç?	Hedefler İçerik Süreçler Değerlendirme	İstendik nitelikler Eğitim yaşantıları Ortam, yöntem ve teknikler Ölçme süreç ve araçları

Kaynak: Alkan, Cevat ve Mehmet Kurt (2001); Özel Öğretim Yöntemleri: Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara s.7

Hedef, yetiştirilecek insanda olması gereken, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özelliklerdir. Bir öğrencinin düzenlenmiş ve planlanmış yaşantılar sayesinde kazanması uygun görülen ve davranış değişikliği yada davranış olarak söz edilmeye elverişli olan özelliklerdir (Demirel, 2006: 38).

İçerik, eğitim programındaki hedeflere uygun düşecek konular bütünü veya konuların kapsamı olduğu anlaşılmaktadır. Varış (1996)'a göre içerik olguların ve olayların, ezberlenmek üzere ansiklopedik bir biçimde toparlanması değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan kısımlarının aktif gayretle planlanmasıdır.

Eğitim durumları, hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için olması gereken uyarıcıların tertiplenip işe koşulması olarak tanımlamaktadır. Eğitim durumlarında, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin tercih edileceği belirlenir (Sönmez, 2001: 125).

Değerlendirme, hedef davranışların tek tek test edilip, istendik davranışların ne derece kazandırıldığı ve uygulana eğitimin kalite kontrolü yapılır (Demirel, 2002: 6).

2.3. Program Geliştirme

Varış (1988: 21)'a göre eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonrası elde edilen bilgiler çerçevesinde geliştirilerek tekrar planlanması sürecine program geliştirme denir.

Program geliştirme, teorik olmaktan çok uygulama yönü ağır basan bir çalışmadır. Eğitsel bir amaç elde etmek için bir sistem oluşturma çabasıdır. Program geliştirme; farklı amaçlara, ihtiyaçlara, tercihlere ve dinamiklere sahip bireylerin oluşturduğu ve birçok karşıt durumun var olduğu bir toplumu etkili bir biçimde

yönetmek için yapılmalıdır (Tyler, 2013: 270-288). Okul içinde ya da okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını aktivitelerle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş sistemli çalışmaların bütününe program geliştirme denir. (Varış, 1996: 17) Basılmış ve uygulayıcının eline yol gösterici olarak verilmiş yazılı program ve planların kapsadığı amaç ve ilkelerin gerçekleşmesi için yapılan çalışmaların tümü, program geliştirme olarak tanımlanır (Külahoğlu, 2004).

Demirel (2003)'e göre; eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme unsurları arasındaki dinamik ilişkilerin tamamına program geliştirme denir. Bu tanıma göre eğitim programının dört ana unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlar hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirmedir. Hedef kavramı öğrenene kazandırılması istenen davranışlar, öğrenende bulunması uygun görülecek özellikleri içine almaktadır. Bu özellikler; bilgi, yetenek, beceri, ilgi, tutum, değerler gibidir. Bir eğitim programındaki hedefler bireyin ne yapması gerektiğini belirlemeli ve öğrenme ürününe yönelik olmalıdır. İçerik ögesi ise eğitim programında hedeflere uygun gelecek konular bütünüdür. İçerik bireyin gelişim ve ihtiyaç düzeyine uygun, öğrenme ilkelerini temele alan sistematik bir şekilde ele alınmalı ve düzenlenmelidir. Rehberlik programları için içerik oluşturulurken de öğrencinin kendi gelişimi ve bunun topluma geri dönüşümünün yararlı olması temele alınmalıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi modellerin, yöntem ve tekniklerin seçileceği belirlenmelidir. Öğrencilerde gerçekleşmesi planlanan hedef davranışlarının gelişebilmesi için öğrenme yaşantılarının etkili bir şekilde planlanması gerekmektedir. Öğrenme yaşantıları düzenlenirken ilk olarak hazırlık etkinliklerine yer verilmeli, ardından gelişme etkinlikleri hazırlanmalıdır. Son olarak da sonuç etkinlikleri yer almalıdır. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek ve eleştirel düşünmeye yöneltmek öğrenme yaşantılarının en önemli hedefi olmalıdır. Ölçme-değerlendirme unsurunda hedef davranışların tek tek denenip, istenen davranışların ne oranda kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü değerlendirilmektedir. Program geliştirme sürecini yönlendiren ve sürekliliğini sağlayan bir öğedir. Bütün bu öğelerin birbirini etkilediği, bu etkileşimin de planlı bir unsurunda olan değişimin sistemin tümünü

etkileyebileceği düşünülürse eğitim programının bir unsurunda yapılacak değişimin programın bütününe etki yapacağı sonucuna ulaşılabilir.

2.4. Program Değerlendirme

Eğitim kurumlarının, uyguladıkları programları sürekli kontrol edip, tespit edilen noksanlık ve aksamaları düzeltmeleri daha iyi ürün elde etmelerini sağlar. Bu da yalnız program değerlendirme ile mümkündür. Özellikle programdaki aksaklıkların tespit edilmesinde, konu alanı ve program geliştirme uzmanlarının, ders öğretmenlerin, öğrenci velilerin, okul idarecilerinin fikirlerinden yararlanmakla olur. Uygulanan programların eksiklikleri giderildikçe ve programlar geliştirildikçe eğitimin kalitesinin de yükselmesi beklenir (Erden, 1998).

Program değerlendirme; çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği ile ilgili veriler elde etme, elde edilen verileri programın etkililiğinin işareti olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği üzerinde karar verme sürecidir (Doğan, 1997: 317; Erden, 1995: 10). Değerlendirme sonuçları, programın geliştirilmesi ve verimliliğin artırılmasına olanak sağlar. Değerlendirme, öğretim etkinliklerinde olduğu gibi rehberlik etkinliklerinde de sürecin önemli bir aşamasıdır (Tan, 1992: 285).

Değerlendirme sonuçları, programı geliştirme ve yenileştirmede kullanıldığı ölçüde bir anlam ifade eder. Ayrıca değerlendirme işleminin başarısı program geliştirmenin diğer süreçlerinin iyi planlanmış olması ile doğrudan ilgilidir. Programın amaçları, personelin rol ve işlevleri açık bir şekilde ifade edilmemişse değerlendirme işleminin başarıya ulaşması son derece güçtür (Erkan, 1995). Amaçlar önceden belirlenip açıklıkla ortaya konmalıdır. Amaçlar tespit edildikten sonra, amaçlara ulaşılmasını destekleyecek muhteva, yöntem ve ortam saptanır. Değerlendirme ile de amaçlara ulaşma düzeyi saptanır. Değerlendirme sonunda ulaşılan veriler çerçevesinde hedefler, içerik ve yöntemler tekrar kontrol edilir (Külahoğlu, 2004). Yani program değerlendirmesi, rehberlik programının gerekli niteliklere sahip olup olmadığının belirlenmesini amaçlar. Programın amaçlarına ne

derece ulaşıldığı sadece bu verilerin değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkacaktır (Erkan, 2004).

Program değerlendirme gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında bilgi toplama, elde bilgilerin programın yararlılığının işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın yararlılığı hususunda karar verme sürecidir. Program değerlendirme, eğitim programlarının etkililiği hakkında hükümde bulunmak ve programdaki aksamaların, programın hangi unsur ya da unsurlarından kaynaklandığını tespit ederek gerekli düzeltmelerin yapılmasına imkân sağlar (Erden, 1998: 9-10).

Değerlendirme bir araştırma süreci olarak düşünülmelidir. Bunun için program değerlendirmesi belli bir plana göre yapılmalıdır. Bu planda; değerlendirme amacı ve ölçütleri, değerlendirme yöntemi, hangi kaynaklardan bilgi toplanacağı, ne tür ölme araçları kullanılacağı, toplanan bilgilerin nasıl islenip değerlendirileceği ile ilgili durumlara yer verilmelidir (Doğan, 1997: 317; Karakaya, 2004: 163).

Tüm öğrenciler programda amaçlanan hedeflere ulaşırsa ancak o eğitim programı başarılı olabilir, fakat bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu sebeple, programın uygulanması sonucunda, eksik kalan ya da ters işleyen unsurların varlığını tespit edip; varsa aksamaların programın hangi unsurlarından kaynaklandığı tespit etmek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekir. Bu bağlamda değerlendirmenin, eğitim programının etkililiği üzerine veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama, etkililik hakkında karar verme aşamalarından oluştuğu ifade edilebilir. Eğitim programı değerlendirirken programın tüm unsurlarına ayrı ayrı gözden geçirme ihtiyacı da oluşmaktadır (Demirel, 2002: 174).

2.5. Program Değerlendirme Modelleri

Aşağıda program değerlendirme modellerinden bazıları sunulmuştur.

2.5.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler'in değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayanmaktadır. Tyler'a göre bir programı hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak

üzere üç temel ögeden oluşur. Tyler’a göre bu üç öge karşılıklı ilişki halindedir. Değerlendirme sürecinde gerek hedeflerin gerekse öğrenme yaşantılarının ne kadar etkili olduğu incelenir. Bu modelin odağında hedefler vardır. Öncelik hangi hedeflere ulaşıldığı tespit edilir, eğer bir hedefe ulaşılmadıysa nedenini belirlemek amacıyla hedef ve öğrenme yaşantılarına bakılır. Ulaşılan sonuçlara göre hedefler değiştirilir ya da çıkarılır. Hedeflerde sorun yoksa öğrenme yaşantılarına bakılır ve sorun varsa değiştirilir. Tyler değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretimin hem başında ve hem de sonunda olmak üzere en az iki kere ölçülerek hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek gerekli olduğunu iddia etmiştir (Erden, 1998: 11-12).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki basamaklara yer verilmesi gerekir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004: 72).

- a) Programın hedeflerini tespit etme,
- b) Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre gruplama,
- c) Hedefleri davranış türünden ifade etme,
- ç) Hedefe ulaşp ulaşılmadığını gösterecek durumu belirleme,
- d) Ölçme teknikleri geliştirme ya da seçme,
- d) Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
- e) Ulaşılan verilerle saptanan hedefleri karşılaştırma

2.5.2. Stufflebeam’ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Bu model çok yönlü ve olabildiğince kapsamlıdır. Stufflebeam’a göre, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermek değerlendirmenin amacı temel amacıdır.

Program geliştirme sürecinde yetkililerin program ilgili, dört farklı aşamada karar vermesi gerekir.

1. Planlama ile ilgili kararlar.
2. Yapılandırma ile ilgili kararlar.
3. Uygulama ile ilgili kararlar.
4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar.

Bu kararlara dayanak olacak verilerin toplanması için programın dört değişik basamağın değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar çevre (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product). Bu model genellikle yabancı kaynaklarda bu dört temel unsurun baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşan CIPP modeli olarak bilinmektedir (Erden, 1998: 12-13).

Bu modele göre bağlam değerlendirmede programın uygulandığı koşulların değerlendirilmesi söz konusu olup durum analizinin yapıldığı aşamadır. Girdinin değerlendirilmesi aşamasında programın hedeflerini gerçekleştirmek üzere belirlenen kaynakların değerlendirilmesi yapılır. Sürecin değerlendirilmesi aşamasında planlanan etkinliklerin gerçekleştirilme durumları ele alınır. Ürün değerlendirme aşamasında ise programın hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyini belirlemeye dönük çalışmalar yapılır (Ornstein ve Hunkins, 1998: 330-331).

2.5.3. Stake'in Uygunluk Olasılık Modeli

Bu model programın girdi, işlem ve çıktılarının değerlendirilmesini önermektedir. Girdiler program uygulanmaya başlamadan önceki koşulların değerlendirilmesini, işlem programın uygulanması ve bu süreçteki etkileşimleri, çıktı ise programın paydaşların tamamına sağladığı katkının değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bu modelde planlanan program ile gerçekleştirilen programın uygunluğuna bakılır (Gredler, 1996).

2.5.4. Eğitsel Eleştiri Modeli

Bu model, Eisner tarafından 1975 yılında geliştirilmiştir. Eğitsel eleştiri modeli niteliksel incelemeye daha fazla önem vermektedir. Bu model yeni bir program

uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında veri toplanması mevzu bahistir. Modelin üç ana boyutu vardır. Bunlar;

- 1) Betimleme,
- 2) Yorumlama
- 3) Değerlendirme

Betimsel boyutta, eğitim kalitesi ile ilgili özellikler açıklanır. Betimleme esnasında, yeni programın sonucunda okulda ne tür değişimler olduğu, bu değişimlerin öğrenci ve öğretmenleri ne düzeyde etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara cevap bulur. Yorumlamada, programın sonucu ortaya çıkan olaylar dikkate alınarak , olayların muhtemel bazı sonuçları hakkında kestirimde bulunulur ve bu sonuçlar yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına bakılarak programın değeri hakkında hüküm verilir (Erden, 1998: 14).

2.5.5. Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model program değerlendirme sürecini beş evre ve dört bileşene ayırmıştır (Ornstein, 1998: 257)

Bu dört bileşen;

- Program standartlarını tespit etme,
- Program edimini (performans) saptama
- Edilim ile standartları kıyaslama
- Edilim ile standartlar arasında bir farklılığın var olup olmadığını tespit etmedir.

Bu modelin beş aşaması ise;

- Tasarım
- Kurma
- Süreçler/ işlemler
- Ürünler
- Maliyettir

Bu program değerlendirme aşamasında, ulaşılan farklarla ilgili veriler basamak basamak karar verme durumunda olan karar vericilere ulaştırılır ve buna göre karar seçenekleri; sonraki basamağa gitmek, önceki basamağın kullanılabilirliğini (recycle) temin etmek, programı baştan başlatmak ya da performans ve standartları değiştirmek veya programı sonuçlandırmaktır (Ornstein ve Hunkins 1998: 331-332)

2.6. İyi Bir Programın Özellikleri ve Sağladığı Yararlar

Programların etkili olabilmesi, sahip olunması gereken özellikler ile yakından ilişkilidir.

Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Rowe ve Kramer, 1992; akt: Nazlı, 2005, 63-64):

- Etkili bir program sistemattiktir: Sistemattik program rehberlik faaliyetlerinin planlanmış, tasarlanmış ve bu doğrultuda uygulanmış olduğunu gösterir.
- Etkili program taşınabilir: Programın taşınabilir olması, okulların aynı kademelerde birbirine benzer programlara sahip olmasıdır.
- Etkili program uygulanabilir: Programlar okulun olanaklarına uygun olmalıdır. Ayrıca, rehberlik programı öğrencilerin, okulun, velilerin, toplumun beklentilerini karşılayacak nitelikte olmalıdır.
- Etkili program garanti edebilir: Rehber öğretmenler öğrencilerin rehberlik programının amaçlarına ulaşması için çalışmayı garanti edebilmelidir.

Programlama ve planlama sayesinde, çalışmanın amacına ulaşması beklenir. Çalışmaların düzenli yürütülebilmesi, ekonomik olması, öngörülen hedeflere ulaşılması programlama ve planlama ile sağlanabilir. Programın sağlayacağı yararlar şöyle sıralanabilir (Külahoğlu, 2004: 105):

- Program etkinliklere bilinçli bir yön verir,
- Çalışmaları dağınıklıktan kurtarır,
- Çalışmaların verimini artırır,
- Çalışanlara güven kazandırır,
- Çalışanları olası hatalara karşı korur.

2.7. Rehberlik Programları ve Değerlendirilmesi

Rehberlik programları, eğitim programları kapsamı içinde yer almaktadır. Bir eğitim programında kişisel sorunların çözümüne yer vermek gerekmektedir. Bu çözümler, eğitim programları kapsamında birey ile faaliyetler arasında ilişkilendirici role sahip olan rehberlik hizmetlerinde aranmalıdır (Varış, 1988: 20).

Bir okulun rehberlik programı, belli nitelikteki öğrenci grubuna, gelişimsel yetenekleri kazanması ile ilgili özel hedeflerde ifadesini bulan yardım hizmetini gerçekleştirmek için gerekli fırsat ve durumların işler ve işe yarar bir düzene konmuş şekli olarak tanımlanabilir. Rehberlik programı, rehberlik alanındaki çalışmalarının tamamını kapsar (Külahoğlu, 2004: 94).

Rehberlik programı ile eğitim programının bireyselleştirilmesine katkıda bulunur. Ancak bunun karşısı da doğrudur. Programlar bireyselleşirken rehberlik çalışmalarının yürütülmesi de kolaylaşır (Varış, 1988: 20). Rehberlik çalışmaları eğitim programları amaçları doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde yürütüldükçe rehberliğin nihai amacı olan, bireyin kendini gerçekleştirmesi yönünde önemli adımlar atılmış olur.

Modern psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin olması gereken özelliklerinde birisi de kesin ve anlaşılır bir şekilde değerlendirilebilir olmasıdır (Erkan, 1999: 271).

Program değerlendirme çalışmaları ise program geliştirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Okullarda rehberlik programları değerlendirilmelidir. Değerlendirme çalışması ile verilen hizmetlerin ne derece etkili olduğu, yetersizlikler ve hatalar var ise bunların nedenleri tespit edilebilir. Bir değerlendirme çalışması ile elde edilen veriler, rehberlik programının geliştirilmesi sürecine ışık tutacaktır (Kuzgun, 1992: 202).

Programlarının değerlendirilmesi, rehberlik ve psikolojik danışma programının gerekli niteliklere sahip olup olmadığının belirlenmesini amaçlar (Erkan, 2006: 53). Bununla birlikte bu hizmetlerin faydalılığı hususunda öğrenci velilerine, okul

idarecilerine ya da bu hizmetleri maddi yönden destekleyen kurum ya da şahıslara somut bilgi sağlamak mümkün olabilmektedir (Erkan, 1999: 271). Bu durum göz önüne alınarak rehberlik programlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi için şu ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Kaya ve Çivitçi, 2007: 263):

- Değerlendirme, programının amaçlarının belirlenmesini gerektirir.
- Değerlendirme için geçerli ölçme kriterleri gereklidir.
- Değerlendirmenin etkililiği ölçme kriterlerinin geçerliliğinin test edilmesine bağlıdır.
- Programın değerlendirilmesi tüm ilgililerin katılımını gerektirir.
- Değerlendirmenin etkililiği için geri bildirim ve devamlı izleme çalışmaları gereklidir.
- Değerlendirme çalışmaları öğretim yılının çeşitli dönemlerinde uygulanarak devamlılık sağlanmalıdır.
- Değerlendirme çalışmaları ile programa yönelik tespit edilen eksiklikler ve hatalar yanında programın olumlu yönleri de ortaya konulmalıdır. Eğitim kurumlarının daha iyi sonuçlar elde etmeleri için, uyguladıkları programları sürekli kontrol ederek, tespit edilen noksanlıkları ve aksamaları düzeltmeleri gerekmektedir. Bu da yalnız program değerlendirme ile mümkündür. Özellikle programdaki aksaklıkların belirlenmesinde, konu alanı uzmanlarının, program geliştirme uzmanlarının, ders öğretmenlerin, öğrenci velilerin, okul idarecilerinin fikirlerinin alınması gerekmektedir (Erden, 1998: 8).

Uygulanan programların eksiklikleri giderildikçe ve programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir. Eğitim programı tasarısı, uygulamaya temel olan bir kitap ya da kılavuz kaynaktır. Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetinin yoğunlaştığı noktası tasarı olmakla birlikte, uygulama dikkate alınmadan gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir. Uygulama esnasında farklı sebeplerle tasarının olduğu gibi uygulanmasının imkânı olmayabilir ya da tasarının hazırlanması esnasında dikkat edilmeyen bazı etkenler tasarının olduğu gibi uygulanmasını engelleyebilir. Bu sebeplerden dolayı programın etkililiği konusunda

hükümde bulunabilmek için, programın uygulanması sürecini de gözlemek ve uygulama esnasında veri toplamak gerekir (Erden, 1998: 9).

Rehberlik programlarının değerlendirilmesi, hedeflerin yeniden düzenlenmesi ve programın geliştirilmesine yönelik geribildirim almak açısından önemlidir. Hedeflere ulaşma derecesini, programın güçlü ve sınırlı yönlerini, etkililiğini ve başarı düzeyini anlamayı sağlar. Programın etkililik, kullanılan yöntemlerin yeterlilik derecesi hakkında fikir edinilir. Programın hangi yönlerinde, nasıl bir değişiklik yapılacağına, eksiklik ve yetersizliklerin nasıl ortadan kaldırılacağına karar verilir (Külahoğlu, 2004).

2.8. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetleri

2.8.1. Ortaöğretimin Amacı ve İşlevi

Ortaöğretim 15-18 yaş aralığını kapsayan, öğrencilere bir meslek kazandırmayı ve onları üniversiteye hazırlamayı amaçlayan eğitim dönemidir. Ortaöğretim kurumları 4 yıllık liselerdir (4 yıllık lise uygulaması 2004-2005 öğretim yılında başlamıştır). Liseler programlarına göre fen lisesi, anadolu lisesi, imam hatip lisesi, mesleki ve teknik lise gibi adlar alırlar.

Milli Eğitimin Temel Kanunu'nun 28. Maddesinde ortaöğretimin amaçları şu şekilde belirlenmiştir.

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim düzeyinde en az müşterek bir genel kültür kazandırmak yoluyla onları birey ve toplum meseleleri hakkında bilgi sahibi yapmak, çözüm seçenekleri aramak ve ülkenin ekonomik, toplumsal ve kültürel yönden gelişmesine yardımda bulunmak şuurunu ve gücünü kazandırmak,
2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, kabiliyet ve yetenekleri düzeyinde ve yönünde yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de üniversiteye veya yaşama ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve yetenekleri ile toplum gereksinimleri arasında denge sağlanır. Ülkemizdeki orta öğretim kurumlarının görevleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin ulusal ve milli sınırlarda bütünleşmelerini desteklemek.
2. Öğrencilerin kişisel özelliklerini ve kabiliyetlerini en üst düzeye kadar çıkarmak.
3. Ülkenin iş ve çalışma hayatına ara insan gücü yetiştirmek.
4. Toplumda yapıcı, yaratıcı, uyumlu ve girişimci vatandaşlar yetiştirmek.
5. Öğrencilerin bilim ve teknolojide kendilerini geliştirmelerini sağlamak ve onları yüksek öğrenime hazırlamak.
6. Öğrencilerin iş hayatı ile ilgili olarak sanayi ve yaygın eğitim ile bağlantılar kurmalarını desteklemek.
7. Uluslar arası ilişkiler, girişimcilik bilgi ve yeteneklerini artırmak ve yabancı dillerini üst düzeye çıkarmak.

Toplumların refahı ve ilerlemesinde orta nitelikte insan gücü yetiştirmede oldukça önem taşımaktadır. Ortaöğretim kurumları bürokrasinin, endüstri kuruluşlarının, hizmet ve tarım sektörünün gereksinimi olan orta seviyedeki sekreter, memur, teknisyen, usta, sağlık çalışanı, din adamı gibi ara insan gücünü yetiştirmeye önemli bir katkı sağlar. Yetiştirilen bu ara elemanlar bir taraftan iktisadi sistem içinde kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirirler. Ortaöğretimin başka bir görevi de yükseköğrenime öğrenci hazırlamaktır. Üniversitede verilen eğitim, büyük oranda ortaöğretimde kazanılan bilgi ve deneyimlere dayanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin akademik başarıları ve gelişimleri ortaöğretim kurumlarındaki eğitimin kalitesine göre belirlenir (Erden, 2011: 133).

Ortaöğretim sürecinde rehberlik hizmetlerinin gerekliliği ve önemi bu yaş grubu öğrencilerin gelişim gereksinimlerine ve bu gereksinimlere cevap vermede okuldan beklenen görevlere dayanır. Çocukluktan yetişkinliğe geçişin bedensel ve cinsel değişimler, değer ve tutumlardaki değişimler, bir meslek tercih etme, bir hayat tarzı oluşturma gibi amaçlar bu evrede gence belirsizliklerle ve kararsızlıklarla dolu bir süreç yaşatır. Gerek bu problemler gerekse gençte merak ve değişme isteği onu

içki, sigara, uyuşturucu gibi madde bağımlılığı yapabilecek zararlı alışkanlıklara sevk edebilir. Kimlik bunalımı ve bir gruba ait olma ihtiyacıyla çeşitli siyasi grupların etkisine girebilir. Sağlıklı değerlendirme yapamadığı durumlarda gençlik enerji ve heyecanını olumsuz amaçlara yöneltebilir. Bunun gibi benzer durumlar, eğitimde gencin kendini rahat ifade edebileceği, güvendiği ve yakın hissettiği yetişkinlerle sağlıklı iletişime girebileceği, demokratik bir ortam gerektirir. Sadece rehberlik anlayışının var olduğu ve gence çeşitli destek hizmetlerinin sağlandığı bir ortam bu süreci sağlıklı bir şekilde yaşamasına yardımcı olabilir. (Yeşilyaprak, 2001)

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, asgari dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü içine alır. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere en az ortak bir genel kültür vermek, kişi ve toplum problemlerini hakkında bilgilendirmek ve çözüm seçenekleri aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel yönden ilerlemesine yardımda bulunacak şuura eriştirecek öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yükseköğrenime, mesleğe, yaşama ve iş alanlarına hazırlamaktır (MEB, 2014).

Bu dönemde kişiden beklenen temel gelişim görevleri; cinsel rolünü kabullenip bu rolüne uygun davranış örüntülerini geliştirmesi, duygusal bağımsızlığını kazanarak kendisiyle ilgili önemli kararları kendi başına verebilmesi, akran grubu tarafından kabul görmesi, çatışan değerlerini uzlaştırması, kendi yaşına özgü bir yaşam felsefesi geliştirmesi, meslek tercihi için gerekli olan ön hazırlıkları yapıp kendisine en uygun olan mesleği tercih etmesi ve kendi kimliğine ulaşarak bunu kabullenmesidir. Ergenlik döneminin gelişim ödevlerinin başarılmış olması, bireyin genç yetişkinlik dönemlerine girmesine yardım eder (Yüksel, 2008).

Ortaöğretim, genel ortaöğretim, meslekî ve teknik ortaöğretim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir ve öğrenciler, istek ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda bu programlardan birine yönelerek yetişme imkânını bulurlar. Genel ortaöğretimin amacı; öğrencileri ortaöğretim seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştirmek ve yükseköğretime hazırlamaktır. Genel ortaöğretim, genel liseler, Anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri,

Anadolu öğretmen liseleri, spor liseleri, Anadolu güzel sanatlar liseleri ve çok programlı liselerden oluşmaktadır MEB, 2014).

2.9. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

2.9.1. Rehberlik Kavramı

Bir kavram veya yaklaşım olarak rehberliği psikolojik, sosyolojik, felsefi yaklaşımlar kendi bakış açılarına göre tanımlamaktadır.

Psikolojik yaklaşıma göre rehberlik, bireyin bir psikolojik varlık olarak gereksinimlerinin karşılanması ve en üst düzeyde gelişmesi için gerekli olan sistematik yardımların sağlanmasıdır. Psikolojik yaklaşım benlik kavramının gelişmesine yönelik yardım hizmetlerini ön plana çıkarır. Sosyolojik yaklaşıma göre rehberlik, bazı toplumsal amaçlara hizmet sağlamakla yükümlü alt yapı kurumlarıdır. Bireyin toplumsal bir varlık olarak büyüüp gelişmesi konusuna ağırlık verir. Felsefi yaklaşıma göre rehberlik, öğrenciye kendisinin ve başkalarının yeteneklerini, sorumluluklarını anlamasına yardım eden bir süreçtir. Bu yaklaşımda okuldaki eğitimsel sürecin öğrenciler için bireyselleştirilmesi ve insancıl kılınması öne çıkarılır (Külahoğlu, 2001: 2).

Rehberlik kavramına ilişkin alanda yapılan diğer tanımlar ise şu şekildedir: “Rehberlik, bireyin en verimli biçimde gelişmesi ve sağlıklı intibaklar sağlanmasında gerekli olan seçmeleri, yorumlamaları, planları yapmasına ve kararlar vermesine yarayacak bilgi ve beceriler kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için bireye yapılan planlı ve uzman yardımdır” (Tan, 1992: 18). “Rehberlik, bireyin kendini tanıması sorunlarını çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun şekilde geliştirmesi, çevresine seviyeli ve tatminkâr bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman bireylerce kişiye sunulan psikolojik yardımdır ” (Kepçeoğlu, 1994: 13). “Rehberlik, bireye kendini tanıması, çevredeki imkanları bilmesi ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan planlı ve uzmanlaşmış bir yardım sürecidir ” (Kuzgun, 1992: 3). “Rehberlik, kişinin kendini, çevresindeki imkânları bilmesi, gizil güçlerini geliştirmesi, problemlerini çözebilmesi ve kendini gerçekleştirmesi için bireye bu işi meslek olarak uzmanlarca

yapılan sistemli bir yardım sürecidir” (Bakırcıoğlu, 1994: 21). “Okulda başarı ve akademik gelişme, bireysel ve sosyal ilişkiler, kişisel, eğitsel ve mesleki gelişim alanlarında gruba veya kişisel olarak öğrencilere gereksinimlerini karşılamaları, problemlerini çözmeleri yönünden yapılan planlı ve profesyonel bir yardım sürecidir” (MEB, 2000).

Yukarıda sıralanan rehberlik tanımları ve bu alanda yapılmış diğer tanımlar irdelendiğinde bazı ortak öğeler dikkat çektiği görülmektedir. Tanımlardaki ortak öğeler şu noktalarda toplanmaktadır (Yeşilyaprak, 2003: 7).

- a) Rehberlik Hizmetleri öğrencinin gelişmesini ve yaşadığı ortama uyum sağlamaya dönüktür.
- b) Bu yardım planlı olarak ve profesyonel manada sunulmaktadır.
- c) Rehberlik bir süreçtir.
- d) Çeşitli basamakları kapsayan ve süreklilik arz eden bir hizmettir.

2.9.2. Rehberliğin Amacı

Rehberlik hizmetlerinin temel amaçları şunlardır:

- Bireyin kendini tanımasına yardımcı olmak.
- Bireyin olumlu ve olumsuz tüm özelliklerinin farkına varmasına yardımcı olmak.
- Bireyin olumlu özelliklerini, beceri ve yeteneklerini geliştirebilmesine yardımcı olmak.
- Bireyin olumsuz özelliklerini değiştirebilmesine yardımcı olmak.
- Bireyin olumsuz özelliklerinden değiştiremeyeceklerini kabul etmesine yardımcı olmak.
- Bireyin bulunduğu ortamı ve çevresini tanımasına yardımcı olmak.
- Bireyin olanaklarının ve sınırlarının farkına varmasına yardımcı olmak.
- Bireyin problem çözme ve uyum becerilerini edinerek kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kararlar verebilmesine yardımcı olmak.

- Geleceğe mutlu ve üretken bir birey olarak yönelmesini sağlamak. (Bozdoğan, 2003: 8).

Eğitim süreci içinde rehberlik hizmetleri öğrencinin kendini geliştirmesine ve bulunduğu ortama uyumuna destek olmaya yöneliktir. Rehberliğin sonal (nihai) ya da temel amacı kişinin kendini gerçekleştirmesidir. Kendini gerçekleştiren birey, yeterli bir kişiliğe, sağlıklı ve gerçekçi bir ben kavramına sahip bireydir. Kim olacağı konusunda tutarlı; kendisi ve başkaları hakkında olumlu düşünceleri olan, insan değerlerine saygılı, onları benimseyici ve geliştirici, zamanı iyi kullanan, yaratıcı, geçmişten çok geleceğe yönelik, duygularını rahatça açıklayan, kendini kabul eden, kendine saygılı, değişmeye ve yeni yaşantılara açık insandır (Koçer, 2005: 12).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise rehberliğin amacı şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2001: 4):

“Madde 6- Türk Eğitim Sisteminin genel amaçları etrafında eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri temelde; öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, eğitim sürecinden kabiliyet ve özelliklerine göre en üst düzeyde faydalanmalarına ve gizilgüçlerini en uygun şekilde kullanmalarına ve geliştirmelerine yöneliktir. Öğrencilere dönük olarak düzenlenen her çeşit rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bu amaçlar doğrultusunda bir bütün halinde sunulur.”

- 1) Öğrencileri planlı ve geniş bir incelemeye tâbi tutmak,
- 2) Onlara, kendileri ve içinde bulundukları eğitsel, mesleksel ve toplumsal olanaklar hakkında yeterli bilgiyi temin etmek,
- 3) Psikolojik danışma yoluyla öğrencilerin bireysel yardım ve ilgili görmelerini yardımcı olmak,
- 4) Öğrencilerin çeşitli gereksinimlerini karşılayabilmeleri için okul personeline, öğrenci velilerine ve çevredeki ilgili kuruluşlara bilgi sağlama ve araştırmalar gibi konularda destekte bulunmak.

2.9.3. Rehberliğin Temel İlkeleri

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sunulması için kişiye, onun şahsi kararlarına ve bireysel farklılıklarına duyarlılık gösteren, demokratik yaşamın egemen olduğu bir eğitim ortamına gereksinim vardır. Demokratik okul ortamları oluşturulmasına katkı sağlamak, rehberlik hizmetlerinden istenen etkililik ve verimlilik alınmak isteniyorsa şu ilkelere uyulma zorunluluğu vardır:

1. Rehberlik ve psikolojik danışma, demokratik toplum değerlerine ve kişisel ihtiyaçlara dayanmalıdır.
2. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, faydalanmak isteyen her ferde sunulmalıdır.
3. Rehberlik ve psikolojik danışmada kişiye, saygın bir varlık olarak bakılmalıdır.
4. Rehberlik ve psikolojik danışmada kişiye, şahsı için tercihler yapma ve kararlar verme özgürlüğü verilmelidir.
5. Rehberlik ve psikolojik danışma, devamlı faydalanılabilecek bir hizmet olarak uygulanmalıdır.
6. Rehberlik ve psikolojik danışmada gizlilik ilkesi dikkate alınmalıdır.
7. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, beklenen faydayı, yalnız öğrenci odaklı eğitim sisteminde elde edilebilir.
8. Rehberlik ve psikolojik danışma, öğrencilerle ilgisi olanların işbirliği ile yürütülür.
9. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, kişisel ayrımlar dikkate alınmalıdır.
10. Rehberlik ve psikolojik danışma ile kişi; fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden, ilgi ve kabiliyetleri istikametinde, bir bütün olarak geliştirilmeye çalışılmalıdır.
11. Rehberlik ve psikolojik danışma, eğitimle bir bütün olarak uygulanmalıdır.
12. Rehberlik ve psikolojik danışma, kendi amaç, ihtiyaç ve imkanlarına uygun şekilde uygulanmalıdır.

13. Rehberlik ve psikolojik danışma, örgütlü, sistemli bir şekilde ve uzmanlaşmış bir hizmet olarak sunulmalıdır (Bakırcıoğlu, 2000: 9–10).

2.9.4.Rehberliğin Kapsamı

Eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan rehberlik kapsamına giren hizmet alanları ise şunlardır (Yeşilyaprak, 2003: 9):

1. Psikolojik Danışma Hizmetleri: Bireyin karar verme ve sorun çözme gereksinimlerini karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla kişiyle birebir kurulan psikolojik destek ilişkisidir. Psikolojik danışma hizmetleri, rehberlik hizmetlerinin merkezini oluşturur.
2. Oryantasyon Hizmetleri (Yeni Ortama Alıştırma): Bu hizmet okula yeni başlayan öğrencilere, eğitim yılı başında, okulu, kurallarını, işleyişi konusunda bilgi vermek, okul ve o çevrede gereksinimlerini nasıl karşılayacakları hakkında bilgilendirmek ve böylece yeni katıldıkları ortama kısa sürede uyum sağlamalarına destek olmak üzere yapılan çalışmadır.
3. Bireyi Tanıma Hizmeti: Kişinin kabiliyetleri, özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri, beklenti ve hedefleri, ailevi şartları, başarı durumu, ilgileri vb. yönleri hakkında çeşitli bilgiler ve onun gelişimi izlemek ve yardımcı olmak için kullanılır. Bireyi tanıma amaç, bireyin kendini tanıması, kendi özellikleri hakkında bilgi sahibi olması, kendini sınırlı ve güçlü yanlarıyla görüp kabul etmesini sağlamaktır. Tanıma hizmetlerinde en büyük görev sınıf rehber öğretmenidir.
4. Bilgi Toplama ve Yayma Hizmeti: Öğrencinin ihtiyaç duyabileceği her çeşit bilgiyi onun yararlanmasına sunmak için yapılan çalışmadır.
5. Yönelme ve Yerleştirme Hizmeti: Öğrencinin kendisine uygun bir eğitim kurumuna, bransa, işe ya da mesleğe yönelmesi ve o konuma çıkması için yapılabilecek destek hizmetleri bu gruba girer.
6. İzleme ve Değerlendirme Hizmetleri: Yönelme ve Yerleşme Hizmetlerinin sonucu ne olmuştur? Oryantasyon Hizmetleri öğrencilere ne ölçüde yararlı olmuştur? Okulu bitirenler ne yapıyor? Gibi soruların cevabını bulduğu süreci ve sonucu değerlendirme hizmetidir.

7. Müşavirlik (Konsültasyon) Hizmeti: Rehberlik uzmanlarının okuldaki ilgililere sunduğu mesleki danışma hizmetidir. Okulda ortak bir rehberlik anlayışının oluşmasını sağlayan ve direkt öğrenciye yönelik olmayan ancak yapılacak hizmetlerin kalitesini etkileyen bir hizmet alanıdır (Yeşilyaprak, 2003: 11–14).

2.9.5. Rehberlik Türleri

2.9.5.1. Eğitsel Rehberlik Hizmetleri

Eğitim ve eğitimle ilgili sorunlar çağımızda her bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamalarının büyük bir bölümü direkt olarak öğrencilerin öğrenimleri esnasında karşı karşıya kaldıkları eğitsel problemlerle ilgilidir (Kepçeoğlu, 2001).

Eğitim süreci, öğrencinin "öğrenmesi ve başarılı olması" üzerine odaklaşmıştır. Bu nedenle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenen önemli görevlerden biri de "öğrenmeyi kolaylaştırma ve başarıyı artırma" konusunda yardımdır (Yeşilyaprak, 2003: 116).

Eğitsel rehberlik kavramı Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanına mesleki rehberlik kavramından daha sonra girmiştir. Öğrencilere mesleki rehberlik yapılırken onların daha doğru ve sağlıklı karar vermeleri ve bir mesleğe hazırlanabilmeleri için eğitsel problemlerini çözmeleri gerektiği fikri eğitsel rehberliği doğurmuştur. Çünkü doğru çalışma alışkanlığı kazanan ve eğitsel sorunlarını zamanında çözen kişiler aynı zamanda mesleki karar vermede de başarılı olacaklardır. Bu açıdan bakıldığında eğitsel sorunlarla mesleki sorunlar birbirinden ayrılan sorunlar değildir. Bu nedenle rehberliğin bütünsel olarak düşünülmesi gerekir.

Yeşilyaprak (2003) göre; eğitsel rehberlik çocuğun eğitsel gelişim alanında ona belli yeterlilikler kazandırmaya, öğrenmesini kolaylaştırmaya, karşılaştığı zorlukları aşmasına yardım etmeye ve böylece yaygın ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturmaya dönük hizmetlere denir.

Kuzgun (1992)'a göre eğitsel rehberlik; "bireyin yetenek ve ilgilerine uygun eğitim alanını tercih etmesinde ve bu yolda 'başarılı olmasında kendisine yapılan yardımlara denir.

Tan (1992)'a göre; "Bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, kişilik yapısı, mevcut olanak ve koşullara uygun bir öğrenim alanı seçmesine bu alanda başarılı olması ve gelişmesini sağlamak için yapılan psikolojik hizmetlere, eğitsel rehberlik ve danışma" denir. Okul-içi ve okul-dışı boyutları ile eğitim ortamı ya da öğrenme ortamı, hangi düzeyde olursa olsun her birey için yeni bir ortamdır. Eğitim ortamındaki kişilerarası iletişimlerin aile ve yakın çevredeki iletişimlerinden önemli farklılıkları vardır. Bu bakımdan her öğrencinin bu yeni öğrenim ortamına uyumla ilgili türlü problemlerle karşılaşması normaldir. İntibakla ilgili problemler psikolojik sağlığı direkt etki eden problemlerdir. Bu nedenle çağımızda psikolojik olarak sağlıklı olmak, bireyin etrafına sağlıklı ve istikrarlı bir uyum sağlayabilmesi olarak anlaşılmaktadır (Kepçeoğlu, 2001).

Genel olarak tanımlardan da anlaşıldığı gibi, eğitsel ilerleme ve problemlerle ilgili olarak eğitim sisteminde öğrencilere verilen yardım hizmetlerine eğitsel rehberlik denilmektedir.

Eğitim seviyesi ne olursa olsun eğitsel rehberlik hizmetleri aşağıdaki belirtilen genel amaçlara ulaşmayı hedefler (Yeşilyaprak, 2003:117):

- a) Öğrencinin eğitim-öğretim gördüğü yere ve çevreye uyum sağlama
- b) Etkin çalışma yetisini kazanma
- c) Eğitsel kararlar vermesi ve tercihler yapması
- d) Başarıya ulaşmayı önleyen sebeplerin etmenleri azaltma ya da etkisini hafifletme
- e) Öğrencilerin ilgi, kabiliyet, yönelim ve nitelikleriyle orantılı bir eğitsel ortam oluşturma
- f) Okul hayatı ile meslek hayatı arasındaki bağlantıyı kurma

Bu genel amaçlara yönelik pek çok etkinlik ders içi ve ders dışı zamanlarda tasarlanıp uygulanabilir. Bu mevzudaki görev ve mesuliyetlerinin farkında olan bir öğretmen bu sahada çok şey yapabilir. Okulda rehberlik uzmanlarının olması halinde öğrencilere gereksinimlerini karşılayan ve üst seviyede hizmetler de verilebilir (Örneğin sınav kaygısını azaltma, gevşeme teknikleri vb.).

Eğitim ortamının birey için mühim niteliklerinden biri, şüphesiz, başarıdır. Başarı öğrenci bakımından öğrenimin bir sonucu ya da ürünü niteliğindedir. Okul başarısını etkileyen çok değişik etmenler vardır (Kepçeoğlu, 2001). Eğitsel rehberlik hizmetleri bir açıdan öğrencinin "öğrenmeyi öğrenmesi"ni temin etmeye çalışır. Bu gayeyle de öğrenciye zamanı iyi kullanma, verimli ders çalışma yolları, plan yapma ve uygulama, öğrenmeye motive etmeyi öğrendiklerini anımsayarak hafızada saklama, okuma ve öğrenme engellerini aşma, sınavlara hazırlanma, kaynaklardan faydalanma, becerilerini geliştirme, öğrenme güçlüklerini aşma, eğitsel tercihler yapma vb. gibi bir çok hususta iyi tutum ve alışkanlıklar geliştirmesine yardım; okul içinde mevcut imkanlarla çözülebilecek etmenler ve problemler arasındadır.

O halde, okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik yardımından yararlanarak öğrencilerin başarı durumları ile yakından ilgilenmek gerekir. Onların kabiliyetlerine göre başarılı olup olmadıklarını incelemek, örneğin; yeteneklerinin altında başarı gösteren "düşük başarılı". öğrencileri, ortaya çıkarmak gerekir ve buna benzer öğrenim sorunları ortaya çıkarıldıktan sonra öğrencilere verilecek hizmetlerin belirlenmesi kolaylaşır.

Eğitim anlayışındaki yeni gelişmeler sürekli olarak eğitim programlarını etkilemekte, programlar öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha çok yaklaştırılarak öğrenciden hız alan eğitim programları olarak geliştirilmektedir. Buna göre, hemen her öğretim kademesi için öğrencilerin karşısına ders, kurs, bölüm, sosyal ve eğitsel çalışmalar gibi türlü seçme olanakları çıkmaktadır. Öğrencilere program içinde ya da programlar arasında yatay ve dikey geçiş olanakları sağlanmaktadır. Bir kademedен sonra seçilecek okulların tür ve sayıları çoğalmaktadır, v.b. Eğitim ortamında öğrencilerin karşısına önemli seçme sorunları çıkmaktadır. Seçme ile ilgili bu sorunların bireyin gelişmesine uygun bir biçimde çözülebilmesi ve öğrencilerin

kendilerine açık olan türlü eğitim fırsat ve olanaklarından daha çok yararlanabilmeleri için eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik uygulamalarına önemli görevler düşmektedir (Kepçeoğlu, 2001).

Zengin'in lise 1. Sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları oluşturmaya yönelik olarak hazırladığı grup rehberlik programı, okullarda yürütülebilecek eğitsel rehberlik hizmetlerinde okul rehber öğretmenlerince kullanılabilir bir programdır. Program hazırlama aşamaları, bilimsel araştırma aşamalarına uygun olarak yürütülmüştür. 15'er kişilik hem deney hem de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubuna program öncesi ve sonrası "Çalışma Alışkanlıkları Envanteri" uygulanmıştır. Deney grubuna on iki oturumluk grup rehberliği programı uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Oturumlarda işlenen konular; hedef belirleme, çalışma planı hazırlama, ders çalışma ortamını hazırlama, dikkatini yoğunlaştırma, etkin ve hızlı okuma, etkin dinleme, not tutma, tekrar etme ve hatırlama, sınavlara hazırlanma ve başarılı olma, kaynaklardan yararlanma, ödev hazırlama şeklindedir. Uygulama sonrası yapılan son test sonuçlarına göre, verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olarak uygulanan grup rehberliğinin lise birinci sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlığı kazandırmada anlamlı seviyede etkili olduğunu belirlemiştir (Erkan ve Kaya, 2012:150-205).

Eğitsel rehberlik hizmetleriyle mesleki rehberlik hizmetlerinin çalışma alanları birbiri içine geçmiş durumdadır. Şöyle ki bireyi ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime hazırlama aynı zamanda meslekleri tanımayı ve bu yönde hazırlanmayı gerektirdiğinden bu hizmet alanları birbiriyle oldukça ilişkilidir.

2.9.5.2. Mesleki Rehberlik Hizmetleri

Meslek seçimi bireylerin belirli bir yaştan sonraki hayatlarında başarılı ve mutlu olarak gelişmelerini ve böylece kendilerini gerçekleştirmelerini etkileyecek en mühim olaylardan biri özelliğindedir. Gençlerin meslek tercihinde bulunma sorunları ile ilgili çalışmalar daha başlangıçta en önemli yardım alanı olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri içinde yerini almış, günümüzde de bu öneminden bir

şey kaybetmemiştir. Hatta bugün, dünyada seçilebilecek mesleklerin sayısı her geçen gün arttığına göre mesleki rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinin önemi daha da artmıştır (Kepçeoğlu, 2001: 64).

Lise yılları eğitsel açıdan bazı çalışma alışkanlıklarının yerleştiği yıllardır. Genç bu dönemde eğitsel hedefler belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak için planlı çalışmak zorundadır. Eğer gerçekçi planlar yapıp bunları uygulayamazsa hayat boyu tatminsizlik yaşaması doğaldır. Bunun yanında genç, mesleki gelişim planlarını da netleştirmek durumundadır. İlgi ve kabiliyet bu yıllarda daha bariz ve net hale gelir. Bu dönemde bireyi tanıma çalışmaları ile öğrencinin kendi ilgi ve kabiliyet, özellikleri konusunda şuurlaşması ve çeşitli meslek seçeneklerini araştırarak bir tercih yapması gerekir. Bu konuda genç, mesleki rehberlik hizmetlerine gereksinim duyar. Ortaöğretim sonunda gencin yükseköğretime ya da yaşama ve iş alanlarına yönlendirilmesi için onun bu dönemde kişisel özellikleri, şartları, kapasite ve sınırlılıkları açısından çok iyi değerlendirilmesi gerekir (Yeşilyaprak, 2001)

Mesleki rehberlik, çeşitli meslekleri tanımaları ve kendi bireysel niteliklerine uygun olan meslekleri tercih etmeleri, mesleklere hazırlanmaları ve mesleklerde kendilerini geliştirmeleri amacı ile kişilere yapılan yardımlar olarak tanımlanabilir (Kepçeoğlu, 2001, s.64). Mesleki rehberlik kavramını ilk kez kullanan Parsons (1909) bu kavramı, bir meslek için hazırlanmada, mesleğe giriş yollarını aramada, mesleği seçmede, etkili ve başarılı bir meslek adamı haline gelmede bireylere dönük bir yardım süreci olarak belirtmiştir. Bu tanım büyük ölçüde günümüzde de geçerli görünmektedir. Mesleki Psikolojik Danışma ise, yine bu amaçla yapılan bireysel ya da grupta Psikolojik Danışma hizmetleri olarak tanımlanabilir (Kepçeoğlu, 2001:64).

ABD’de 1950’li yıllarda, ülkemizde ise 1990’lı yıllarda mesleki ilerleme süreci içindeki gelişim işlevlerinde bahsedilmeye başlanarak bu hizmetlerin bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal yönleri bir bütün içinde verilmesi mesleki rehberlik anlayışının değişmesine yol açmıştır (Zunker 1989; Akt.: Kuzgun 1992; Yeşilyaprak, 2003: 207).

Çağımızda bu hizmetler; "Çocuklukta ilgi ve yeteneklerine uygun bir iş düşüncesinin oluşmasından başlayarak yetişkin yaşta bir iş edininceye kadar vazifelerinin sağlam ve doğru bir biçimde istenildiği gibi yerine getirebilmesi için yapılan destek hizmetleri olarak kabul görülmektedir". Mesleki rehberlik hizmetlerinin bu tanıma göre gelişimsel bir bakış açısıyla ömür boyu süresince devam edebileceği söylenebilir. Çünkü bu hizmetler, eğitim süreci içinde kişinin kendisi ve meslekler hakkında bilgi sahibi olarak eğitsel ve mesleki seçenekleri hedef olarak belirlemesine katkı sağlayacağı gibi; iş ve meslek hayatına intibak, beklenen sonuca ulaşma, iş değiştirme, emekliliğe hazırlık gibi hususlarda çalışma hayatında da süren hizmetlerdir (Yeşilyaprak, 2003: 207).

Bu hizmetler eğitim süreci içinde, rehberliğin çalışma çevresi içinde gereken niteliğe erişmiş bilirkşi liderliğinde, öğretmenler ve diğer ilgisi bulunanların desteği ve katkısı ile uygulanır. Mesleki rehberlik hizmetleri büyük çoğunlukla üç basamakta meydana gelir. Bunlar;

1. Öğrencileri tanıma,
2. Mesleklerin incelenmesi,
3. Ferdin şahsi özellikleri ile mesleklerin icap ettiği nitelikler arasında ilişki kurma biçiminde söylenebilir.

I. Mesleki Rehberlikte Öğrencileri Tanıma

Çoğunlukla Psikolojik Danışma ve Rehberlikte öğrencilerin özelliklerini öğrenme çalışmalarının en bariz maksadı, onların kendilerini daha iyi tanımalarına yardım etmektir. Mesleki rehberlik gayesiyle öğrencilerin çeşitli açılardan tetkik edilmesine ve tanınmasının lazım olduğu hatırlanmalıdır. Sadece bir ya da birkaç bireysel özellik temel alınarak fertlerin mesleklere yönelmeleri doğru değildir. Örnek olarak sırf ders başarısı, akademik becerisi ya da ilgilerine bakılarak mesleklere yönelmelerine destek olunacak kişilerin meslek hayatları içinde muvaffak ve mutlu olmaları, kendilerini gerçekleştirmeleri umulamaz. Zira bireyin meslek tercihini etkileyen türlü etmenlerin bulunduğu mesleklere yönelmede bu etmenlerden ne kadar çoğu dikkate alınırsa sonucun o ölçüde uygun ve tutarlı olacağı bilimsel araştırmalarla da desteklenmiştir (Kepçeoğlu, 2003).

Meslek seçiminde bireylere yardım edilirken hangi bilgilerin esas alınacağına dair değişik listelerin varlığına işaret ederek, Kepçeoğlu (2001) (Humphreys ve arkadaşları 1967: 286-287) geliştirdiği şu listeyi örnek olarak sunmaktadır. Buna göre, mesleki rehberlik hizmetlerinde bireyin meslek tercihine destek olurken bireyle ilgili şu bilgilerin dikkate alınması gerekli görülmektedir.

- a) Bireyin bedensel nitelikleri. (Dış görünüş, ses ve konuşma şekli, genel sağlık ve enerji düzeyi, bedensel engelleri, yaş, boy ve ağırlığı),
- b) Kişisel nitelikleri. (Güdüleri, hedefleri ve değerleri, duygusal düzenlilik ve olgunluk düzeyi, benlik tasarımı, sosyal gelişimi, başkaları ile iletişimi, başkaları ile ilişkilerinde etkileme derecesi, bulunduğu grupta üstünlük ya da bağımlılık isteği, v.b.).
- c) Genel ve özel zihinsel becerileri.
- d) İlgileri.
- e) Yeterlikleri (istidatları).
- f) Okul ve okul-dışı hayatları. (Başarı düzeyi; eğitsel faaliyetlere katılması, geçici iş deneyimi ve başarısı, özel yetenekleri, hobileri, aile içinde ve dışarıda başkaları ile iletişimi, okul-dışı sosyal faaliyetlere katılması),
- g) Aile statüsü ve aile özgeçmişi. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi parasal durumu, kültürel özgeçmişi ve kültüre karşı ilgisi, çocuğa karşı ailenin ilgi ve tutumu, aile fertleri arasındaki iletişimleri.

Mesleki Rehberlikte Mesleklerin İncelenmesi

Mesleki rehberlik amacı ile mesleklerin incelenmesi ve meslekler ile ilgili bilgilerin kişilere ulaştırılması geniş kapsamlı ve farklı tekniklerin kullanılmasını gerektiren sürekli bir uğraştır. Çalışılabilecek mesleklerin sayısının fazla olması, mesleklerin incelenmesinde önemli zorluklar getirmektedir. Kaldı ki günümüzde tüm meslekler hakkında incelemeye dayalı yeterli veri bulunduğu söylenemez. Özellikle mesleklerin gerektirdiği yetenek ve kişilik özelliklerinin neler olduğu çok net bilinmemektedir.

Mesleklerin incelenmesinde kullanmak üzere farklı yazarlar tarafından geliştirilmiş türlü inceleme listeleri bulunmaktadır. Her okul ya da kurum ihtiyaç ve olanaklarına göre kendisi için bir meslek inceleme sistemi geliştirebilir (Kepçeoğlu, 2003).

Korkut (2007), İlk ve ortaöğretim kurumlarında ve Rehberlik Araştırma Merkezinde çalışan rehber öğretmenlerin mesleki rehberlik uygulamaları ile ilgili ne düşündüklerini ve neler yaptıklarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Ankara ili ve ilçelerindeki toplam 141 rehber öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre rehber öğretmenlerin mesleki rehberlik konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları görülmüştür. Hizmetlerin daha çok bilgi verme odaklı olduğu psikolojik boyutlarının fazla dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Rehber öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu mesleki rehberlik hizmetlerinin sadece öğrencilere verilebilecek bir hizmet olduğunu düşünmektedirler. Konuyla ilgili ölçek, program ve eğitim materyalinin yetersizliği ulaşılan bir diğer sonuçtur. Lisans programlarında mesleki rehberlik derslerinin artırılması gerektiği, mesleki rehberlik ile ilgili programların çeşitlendirilmesi gerekliliği de ulaşılan sonuçların doğurduğu önerilerdir.

2.9.5.3. Kişisel Rehberlik Hizmetleri

İnsanların kendileri ile ilgili şahsi problemlerinin çözümü için yapılan psikolojik destekler Kişisel Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri adı altında bir grupta ele alınabilir.

Kişisel problemler Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanına mesleki ve eğitsel sorunlar boyutundan sonra girmiş yeni bir boyuttur. Şahsi sorunlar bireyin sosyal ilişkileri ile yakından ilgili görüldüğünden son yıllarda bu boyut için "Kişisel-Sosyal Rehberlik ve Psikolojik Danışma" ifadesi kullanılmaktadır (Kepçeoğlu, 2001).

Kişisel rehberliğin temel amacı: çocuğun kendini anlaması ve kabul etmesine yardım etmektir. Aynı zamanda sosyal ve fiziki çevresini tanıyarak kendi yeteneklerini bu şartlarda en iyi şekilde kullanabilmesini sağlamaktır. Böylece heyecan, gerginlik ve

üzüntülerinden kurtularak, sosyal ilişkilerinde etkili olama becerilerini geliştiren birey daha etkin bir öğrenme ve gelişme içinde olacaktır (Tan, 1992).

Öğrencinin kendini tanıması, her yönüyle ile kendini kabullenmesi ve eksiklerinin farkına varıp geliştirmesi kendine güvenen, sosyal ilişkilerde başarılı, dengeli ve uyumlu bir birey olarak yetişmesi kişisel rehberliğin kapsamındadır. Bu yüzden her öğrencinin farklı zaman ve farklı oranlarda desteğe gereksinimi olabilir (Yeşilyaprak, 2003: 86).

Bu çalışmalar yapılırken bireyin unutulmaması gereken en önemli şey bireyin gelişim sürecinde olduğu, sergilediği davranışların kalıcı olmadığı, gelişim basamaklarının değişebileceğidir. Her birey kendine özgüdür ve gelişimleri kendi olanakları ve şartlarına göre değerlendirilmelidir. Bir bireyin şimdi olduğundan daha iyi duruma geçebileceğine göre herkesin kendini geliştirmek ve özünü gerçekleştirmek için imkânlar sunulmalıdır (Kuzgun, 1992).

Sorunun temelinde yatan her problem bir ölçüde şahsıdır. Dışarıdan gözlendiğinde örneğin; bir grup öğrenci için aynı görünen belirli bir eğitsel problem veya bir meslek tercihi sorunu gerçekte ayrı ayrı her öğrencide farklı etkilere yol açtığı görülebilir. Bu yüzden , genel bir kural olarak Psikolojik Danışma ve Rehberlikte bireylerin sorunlarını dışarıdan değerlendirmek, bunları önem sırasını belirlemek, hatta mesleki eğitsel ve kişisel şeklinde sınıflamak uygun bir anlayış değildir (Kepçeoğlu, 2001: 74).

Daha başlangıçta gerçekten eğitsel ya da mesleki görünümde olan sorunlar zamanında bir çözüme bağlanmazlarsa bunların kişi üzerindeki olumsuz etkileri de artmakta ve bu problemler zaman içinde daha çok şahsi problem nitelikleri göstermektedir. Bu problemler, yine zamanla, aşırı kaygı verecek düzeylere ulaşınca birey normal olarak savunma mekanizmalarına kullanmakta; böylece, esasında rahatça çözülebilecek bir problem çok daha karmaşık şekillerde bireyin psikolojik sağlığını bozacak bir öneme ulaşmaktadır. İşte, Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin her bireye yönelik olarak planlanması ve bu hizmetlerin sürekli olması;

başka bir söylemle bu hizmetlerin önleyici işlevi, şahsi problemlerin ileri psikolojik boyutlara ulaşması açısından önem kazanmaktadır.

Her sorunun, şüphesiz kişisel tarafları vardır. Kepçeoğlu'na (2001) göre bunlar;

- (1) Sağlıkla ilgili problemler,
- (2) Başkaları ile ilişki kurmaya ait problemler,
- (3) Cinsiyet, kız-erkek ilişkileri, aşk ve evlenme ile ilgili sorunlar
- (4) Aile ve aile içi ilişkilerle ilgili çatışmalar
- (5) kendine güven, korku ve kaygı gibi iç yaşamla ilgili problemler,
- (6) değer yargıları ile ilgili problemler (7) ve ben'lik tasarımı ile ilgili problemlerdir.

Gümüş (2010), kişisel rehberlik hizmetleri kapsamında değerlendirilecek “Sosyal Kaygı İle Başa Çıkma” konulu bir grup rehberliği programı hazırlamıştır. Programın amacı, sosyal kaygı yaşayan kişilere bu durumla başa çıkabilmeleri için farkındalık ve beceri kazandırmaktır. Program on üç oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar; sosyal kaygı karşısında bedensel tepkileri kontrol edebilme, olumsuz düşünceleri ve sistematik düşünce hatalarını fark edebilme ve değiştirebilme, işlevsel olmayan temel inançları değiştirebilme, benlik saygısını geliştirme, sosyal durumlara uygun sosyal becerileri kullanabilme, sosyal kaygının yaşandığı durumlara girerek kaygıyla başa çıkan davranışlarda bulunabilme gibi konuları içermektedir (Öner,2010: 10-12).

2.10. Ortaöğretimde Rehberlik Hizmetlerinin Gerekçesi Ve Önemi

Ortaöğretim kademesi rehberlik hizmetlerine yoğun bir şekilde ihtiyaç duyulan kademe olarak dikkat çekmekte, ergenlik çağının çalkantılarını ergenin en az zararla atlatması çabasının yanı sıra, bireyi topluma yapıcı ve yaratıcı bir birey olarak kazandırma çabasıyla da önem kazanmaktadır.

Buradan hareketle lise döneminde rehberlik hizmetlerinin önemi ve gerekçesi bu dönemdeki öğrencilerin gelişim gereksinimlerine ve bu gereksinimlerini karşılamada okuldan beklenen görevlere dayanır. Gençlik dönemi fazlasıyla değişken, kontrolü zor, ön kestirimi güç bir dönem olduğu bilinmektedir. Gençlik dönemi, 12-24 yaş arasında uzun bir dönemi kapsar ve kendi içinde erinlik-ergenlik-gençlik gibi basamakları içerir. Ortaöğretim yılları daha çok ergenlik dönemi kapsamında değerlendirilir. Bu dönem, ergenin kendini aradığı, değerler oluşturarak kimliğini belirlemeye çalıştığı bir dönemdir. Bu nedenle oldukça bunalımlı geçen bir dönemin sağlıklı atlatılabilmesi için eğitimde gençlere psikolojik hizmetlerin verilmesi zorunlu hale getirmektedir (Yeşilyaprak, 2003: 58).

Ergenlik dönemi, gençlerin çeşitli sorunlar yaşadığı ve yardıma ihtiyaç duyduğu bir geçiş dönemidir. Hem bu problemler, hem de gençte merak ve değişim arzusu onu içki, sigara, uyuşturucu gibi madde bağımlılığı yapabilecek alışkanlıklara sürükleyebilir. Macera tutkusu ve kötü alışkanlıklar onu suça itebilir. Ya da genç kimlik arayışı ve bir gruba ait olma ihtiyacıyla çeşitli ideolojik grupların etkisine girebilir. Bütün bu durumlar, eğitimde gencin kendini rahat ifade edebileceği, güvendiği ve yakın hissettiği yetişkinlerle sağlıklı iletişime girebileceği, demokratiktir ortam gerektirir. Ancak rehberlik anlayışının var olduğu ve gence çeşitli yardım hizmetlerinin sunulduğu bir ortam bu süreci sağlıklı bir şekilde yaşamasına yardımcı olabilir. Ortaöğretim yılları eğitsel açıdan bazı çalışma alışkanlıklarının yerleştiği yıllardır. Birey, bu dönemde kendisi için eğitsel hedefler tespit ederek, bu hedeflere ulaşmak için planlı çalışması gerekmektedir. Eğer gerçekçi planlar yapıp bu planları uygulamada öz denetim geliştiremezse hayat boyu doyumsuzluk yaşaması ihtimali yüksektir (Yeşilyaprak, 2003: 58–59).

Genç, eğitsel planlara bağlı olarak ortaöğretim yıllarında mesleki planlarını belirlemek durumundadır. İlgi ve yetenekler bu yıllarda daha belirgin ve net hale gelir. Bu dönemde bireyi tanıma çalışmaları ile öğrencinin kendi ilgi ve yetenekleri, özellikleri tanıması konusunda ve çeşitli meslek / iş seçeneklerini araştırarak bir seçim yapması beklenir. Bu konuda genç, mesleki rehberlik hizmetlerine gereksinim duyar (Yeşilyaprak, 2003: 59)

Ortaöğretimde önem kazanmış olan hedefleri, ergenin kişilik bütünlüğünü kazanması, özel yeteneklerinin geliştirilmesi, kendini dil ve sanatla ifade edebilmesi, yetişkinlerin iş dünyasına hazırlanması ve üniversiteye hazırlanması olarak ifade edilebilir (Tan,2000: 140).

Ortaöğretimde verilen rehberlik hizmetinde ergenin kişilik bütünlüğünü kazanması (özdeşme), yetişkinler iş hayatına hazırlanması, özel yeteneklerinin geliştirilmesi, kendini dil ve sanatla ifade edebilmesi, yükseköğretim için hazırlanması gibi ağırlık kazanan amaçlar vardır (Tan ve Baloğlu, 2013:310). Öğrencilerde özel yeteneklerin iyice ortaya çıktığı, bir mesleğe yönelme gereksiniminin duyulduğu bu dönemde eğitsel ve kişisel rehberlik hizmetlerinin yanı sıra, özellikle meslek rehberliği hizmetlerine yer verilmektedir (Bakırcıoğlu, 2007).

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

3.1.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Pershing ve Demetropoulos (1981) ortaöğretimde rehberlik ve rehberlik servisine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada bütün öğretmenlerin kariyer danışmanlığına ilişkin olumlu tutuma sahip ancak öğretmenlerin rehberlik sistemine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yaş ve deneyim açısından yaşları ve deneyimleri daha yüksek olan öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet açısından ise erkek öğretmenlerin daha yüksek olumlu tutuma sahip oldukları dair sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanının çalıştığı okullarda çalışan öğretmenlerin rehberlik sisteminin yeterliliğine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

MoChireshe (2006), Zimbabwe ortaokullarındaki rehberlik hizmetlerine dönük öğrenci görüşlerini araştırmıştır. 314 okul danışmanı ve 636 öğrenciye anket uygulayarak gerçekleştirdiği bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler okul danışmanlarının hayatlarında önemli bir rol oynadığını düşünmektedirler. Kapsamlı bir danışma servisi hizmet politikasının oluşturulması gerekliliği, planlama ve değerlendirme yönlerinin gelişmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Danışmanlık hizmetlerinin uluslararası değerlendirme ölçütlerine ve hizmet politikalarına erişemediği vurgulanmıştır. Şöyle ki uluslararası arenada danışmanlık hizmetlerinin okullarda verilmesi zorunluyken, Zimbabwe okullarında böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Ayrıca program geliştirme, ihtiyaçları belirleme ve değerlendirme durumları uluslararası ölçütlere uymamaktadır. Ayrıca danışmanlık servisleri eğitimin kalitesizliğinden ve kaynak yetersizliğinden de olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir.

Scarborough (2005), tarafından yapılan araştırmada okul psikolojik danışmanların ne yaptığını yansıtan işlem bilgilerine yönelik gereksinimin olduğuna vurgu yapmıştır ve yürüttüğü araştırmasında da bu konuyu aydınlatacak okul

psikolojik danışmanlarının etkinliklerini değerlendirme ölçeğinin (School Counselor Activity Rating Scale- SCARS) (Scarborough, 2002) başlangıçtaki uygunluğu ve geçerliğini denetlemeyi amaçlamıştır. SCARS okul psikolojik danışmanların pratikleriyle halen taşıdığı mevcut ve tercih edilen iş görevlerinin performanslarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Tercih edilen faaliyetler, ASCA'nın (2003), psikolojik danışma, koordinasyon, rehberlik ve müfredat müdahalelerini içeren Ulusal Modeli ile önerilen okul psikolojik danışmanlığı aktivitelerine denk düşmektedir. Araştırma sonucuna göre, ölçeğin ve alt ölçeklerin birbirleriyle korelasyon katsayıları yüksek bulunmuştur.

Draves, Kolodinsky, Lindsey, Schroder, ve Zlatev (2009) okul psikolojik danışmanların iş memnuniyetini ve işle ilgili memnuniyetsizliklerinin yanında Arizona'da kullanılan kapsamlı gelişimsel rehberlik temelli müfredata olan uyumlarını birçok açıdan kapsamlı bir şekilde değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışmasında beş sayfayı tutan bir anketi Arizona'daki 155 okul psikolojik danışmanla tamamlanmıştır. Ankete cevap veren okul psikolojik danışmanların büyük çoğunluğu iş memnuniyetlerini ifade ederken, işleriyle ilgili en az memnuniyet ifade ettikleri konuların ise yerel yöneticiler, rehberlikle ilgisi olmayan faaliyetlere çok fazla zaman ayırma, krizlere yanıt verme ve sistem desteği sağlamada ortaya çıkan aşırı zamanı yararlı hale getirme konusu olduğu belirlenmiştir. Ankete cevap veren okul psikolojik danışmanlarının en fazla memnuniyet duyduğu konu ise öğrencilerle birebir etkileşim ve birebir iletişim sağlamaları olduğu belirtilmiştir.

Muango ve Joel (2012), Masinde Muliro Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'ndeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin etkililiği ve hizmet sunum durumlarının iyileştirilmesi üzerine bir araştırma yürütmüşlerdir. Kenya'daki devlet üniversitelerindeki uyuşturucu madde kullanımı, alkolizm, genç yaşta hamilelik, evlilik öncesi cinsellik, sınavlarda kopya çekimi gibi olumsuz davranışların artış göstermesiyle böyle bir araştırma yapma gereği doğmuştur. Masinde Muliro Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'ndeki 204 öğrenci ile yürüttüğü betimsel bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre; üniversitedeki danışma servislerine başvuran öğrenciler,

danışmanlık hizmetlerini yararlı bulmaktadırlar. Bu da göstermektedir ki, danışmanlık servisleri üniversite öğrencilerine yeterli düzeyde hizmet sağlamaktadır. Alanında iyi yetişmiş psikolojik danışmanların öğrencilere etkili bir biçimde danışmanlık hizmeti sunabildikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, danışmanların motive edici konuşmalarının üniversitenin eğitim kalitesini arttırdığını düşünmektedirler. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre danışmanlık hizmetlerini daha yararlı bulmaktadırlar. Aynı zamanda danışmanlık servislerinin, iletişim becerileri geliştirmede etkili oldukları, sorunlar oluşmadan engellendiği sonucuna ulaşılmıştır. Danışmanlık servisleri tarafından düzenlenen kariyer günlerinin yararlı olduğu ve kariyer danışmanlığı hizmetini yararlı buldukları görülmüştür. Öneri olarak danışmanlık servislerinin öğrencilerin, sosyal, sağlık, ekonomik durumlarıyla daha yakından ilgilenmeleri gerektiğini, ayrıca sorunlarının kaynağının aile odaklı olabileceğinin araştırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Gibson (1990)'da yaptığı araştırmada öğretmenlerin yüksekokul rehberlik ve danışma programları hakkında 1965 ve 1986 yıllarındaki görüşlerini karşılaştırmıştır. 1965 yılındaki yapılan araştırmaya 205, 1986 yılındaki araştırmaya ise 180 öğretmen katılmıştır. Her iki araştırmada da aynı araç kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; genel olarak öğretmenlerin okul danışma ve rehberlik programlarının okulun öğretim programlarına olumlu katkılar sağladığı yönündeki inançların devam ettiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, %81,4'ünün danışmanların okulun öğretim kadrosuyla birlikte ele alınmasını, % 85,1'inin sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi sunmasını, % 82,1'inin öğrencilerin eğitsel planlar yapmasına yardımcı olmasını istedikleri ortaya çıkmıştır.

Borders ve Drury (1992) yaptığı kapsamlı okul rehberlik programlarının hazırlanması ve uygulanmasıyla ilgili tarama derleme niteliğindeki bir çalışmada 1960 ile 1990 Ocak arasında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda okul danışmanlığının, öğrencinin eğitsel ve kişisel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bireysel ve küçük grup psikolojik danışmanlığı, sınıf rehberliği sınıfta çocuğun başarısına doğrudan katkı sağlamakta ve okul danışmanları zamanlarının çoğunu bu yöntemleri kullanmaya

ayırmaktadırlar. Öğretmenlerle işbirliği, etkinliklerin programın etkililiğini ve ölçülebilirliğini geliştirecek şekilde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Programı hazırlayanlar ve uygulayanlar her öğrencinin kapsamlı rehberlik ve danışmanlık programına katılmasının önemi de vurgulanmıştır.

Etkili okul rehberlik programlarının öğelerini inceleyen ve çalışmanın sonuçlarını yedi bölümde sunan Borders (1992) yaptığı çalışmada; okul rehberlik programlarının temel bileşenleri, programın kaynakları, programın müdahale sistemi, programın değerlendirilmesi, program yenileme, yazılı politikalar ve program iklimi. Araştırma sonucunda, okul rehberlik programının öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinde çok önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bireysel ve grup rehberliği, sınıf rehberliğinin ve danışma etkinliklerinin öğrencilerin sınıf içi başarılarını doğrudan etkilediği görülmüştür.

Lapan, Gysbers ve Sun (1997), kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarının lise öğrencilerinin okul deneyimleriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Missouri eyaletindeki 236 liseden 22,964 öğrenci ve 434 okul danışmanı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışmanlık programını uygulayan okullardaki öğrencilerin akademik başarıları daha yüksektir. Kariyer gelişimi ve yükseköğrenim kurumları ile ilgili bilgilendirme çalışmalarının da yeterli düzeyde olduğu görülmüştür.

Gysbers (1999) yaptığı çalışmada kapsamlı bir rehberlik programının ülke çapında uygulanmasıyla ilgili bir inceleme yapılmıştır. Missouri ilköğretim ve ortaöğretim bölümü (MDESE) modelinin danışmanlık eğitimine katılan 922 okul danışmanına anket gönderilmiştir. 430 okul danışmanı bu anketleri geri göndermiştir. Anketleri gönderen bu okul danışmanları eğitime katılan 419 okul bölgesinin 255'ini (%60) temsil etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bir çok okul danışmanının, programın politikasını, felsefesini yeterli gördüğü anlaşılmıştır. Tüm okul danışmanlarının yaklaşık üçte ikisi programı uygulamak için imkânlarının olduğunu bildirmiştir. Çoğu okul danışmanı rollerinde önemli değişiklikler olduğuna

inanmaktadır. Rehberlik dışı görevlerin azalması ve etkili sevk sisteminin gerekliliği de diğer bulgular arasındadır.

Lehr (2002) tarafından yapılan araştırmada Nova Scatio’da kapsamlı rehberlik ve danışmanlık programının başarılı uygulanmasına etki eden faktörler incelenmiştir. 8 okulun danışmanı ile derinlemesine bireysel görüşmeler yapılmış ve anket uygulanmıştır. Anketler araştırmanın birinci safhasını oluştururken, görüşme ikinci safhasını oluşturmuştur. Anket çok yetersizden(1) çok yeterli(7)ye doğru derecelendirilmiştir. Anket sonuçlarına göre danışmanların yüzde 87’sinin 4 ve üzeri puanı seçtikleri ve bunun da programın başarılısı konusunda bir fikir verdiği görülmüştür. Danışmanların %40’ ı programı koordine etmek için yeterli zaman ayırdıklarını, %42’si programın çeşitli bölümlerine zaman ayırmakta sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda iki temel konuya işbirliği, zaman ve kaynağın önemine vurgu yapılmıştır.

Rowley, Stroh ve Sink (2005) Amerika’da kullanılan kapsamlı rehberlik program materyallerinin kullanımı konusundaki ulusal eğilimleri belirlemeye çalıştıkları araştırmada programa göre ağırlıkları değişse de programlarda problem çöze becerileri,öz kontrol, öfke kontrolü, empati becerileri, kariyer ve meslek seçimi, çalışma becerileri ve sosyal becerilere ilişkin etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu çalışma sonunda Missouri kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı Amerika’da danışmanlar tarafından en sık kullanıldığı belirtilen müfredat programı olduğu ortaya çıkmıştır. Missouri neredeyse yirmi yıldır kapsamlı bir rehberlik ve danışmanlık hareketin ön saflarında yer almıştır. Bu model eğitim planlaması, kariyer planlama ve keşif, kendini ve başkalarının bilgi hedefleyen rehberlik ders materyalleri içeren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım son derece ASCA Ulusal Standartlar ve Milli Modeli (ASCA, 2003) tarafından önerilen gelişim alanları ile uyumludur.

Aluede ve Egbochuku (2009), Nijerya ortaöğretim okullarında uygulanan okul danışma programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Benin şehrindeki 20 ortaöğretim okulunda çeşitli branşlarda çalışan 216 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin

büyük bir çoğunluğu okul danışma programlarının okulu pozitif yönde etkilediğini, okul danışmanlarının ihtiyaç duyulduğu zamanlarda öğrencilere yönlendirme yapmaları gerektiğini, kariyer gelişimi ve üniversite tanıtımları gibi özel etkinliklerin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Buna ek olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu psikolojik danışmanların öğrencilere ceza vermesini ve tuttukları raporlar hakkında diğer öğretmenlere bilgi vermesini doğru bulmamaktadırlar. Ayrıca mezun olmuş ya da okulu bırakmış bireylere danışmanlık yapılmasını gerekli görmemektedirler. Programda yürütülen en önemli hizmetlerin kariyer danışmanlığı ile bireysel ve grup rehberliği olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciyi tanıma hizmeti olarak test uygulamalarının da önemine değinmişlerdir. Öğretmenler kendilerine düşen görev ve sorumlulukların bilincindedirler, ancak tek başına okul danışmanlarının okulun başarı ve kalitesini artıramayacaklarını, okul idaresi ve diğer öğretmenlerle birlikte artırılabilceğini vurgulanmaktadır.

Khan (2010) yaptığı çalışmada öğrencilere gelecekle ilgili bütün alanlarda seçim yapmalarına uygun rehberlik hizmetini vermek için neler yapılması gerektiğini tartışmıştır. Araştırma lise düzeyi okullarda yürütülmüştür. Araştırmada anket yoluyla öğretmenlerden uyguladıkları rehberlik programına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; ortaöğretimde rehberlik servislerine ihtiyaç duyulduğu, rehberlik hizmetini yürütmek için okullarda yeterli kaynağın olmadığı, öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini sunmak için özel bir eğitim almaları gerektiği ortaya çıkmıştır.

Studer, Diambra, Breckner ve Heidel (2010) yaptığı araştırmada kapsamlı ve gelişimsel okul rehberlik programının uygulanmasındaki engelleri ve programın başarılarını araştırmak için, okul rehberlik programı incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde; ilk ve ortaokul danışmanlarının, daha fazla rehberlik dersi yapmada, lise danışmanlarından anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Okul danışmanlarının kapsamlı gelişimsel rehberlik programının yararını kavradığı ortaya çıksa da, bu programın uygulanmasının zor olduğunu fark ettikleri ortaya çıkmıştır. Program ASCA felsefesinin yansımaları değiştirdiği için, okul danışmanları bütün öğrencilerin mesleki, akademik ve kişisel ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için, eğitimlerine uygun görevlerde daha fazla çalıştıkları görülmüştür.

Kok, Low, Lee ve Cheah (2012) tarafından, ortaöğretim kurumlarında verilen rehberlik hizmetlerinin durumuna ilişkin bir araştırma yürütülmüştür. Malezya Perak bölgesinde ortaöğretim kurumlarında çalışan toplam 13 okul danışmanı ile görüşme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre rehberlik hizmetleri genel olarak yararlı ve gerekli bulunmuştur. Danışma programlarının motivasyonu artırıcı olduğu, duygu yönetimi becerileri ve ders çalışma alışkanlıkları kazandırma açısından etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca rehberlik hizmetlerinin davranış bozukluğu problemi yaşayan öğrencilere de gerekli desteği sağladığı belirtilmiştir. Ancak danışma servislerinden yoğun olarak problemlili öğrencilerin yararlanıyor olması diğer öğrencilerin önyargı geliştirmesine ve psikolojik danışmanlara görevlerinin dışında işler verilmesine neden olduğu ifade edilmiştir. Ailelerin de danışma servislerini, sadece problemlili öğrencilerin yararlandığı servisler olarak görmeleri rehberlik hizmetlerinin gelişimini engellediğini belirtmişlerdir. Okul danışmanları ailelere, okul yöneticilerine, öğretmen ve öğrencilere danışma hizmetlerinin işlevini anlatmaları ve işbirliği sağlanması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca okul danışmanlarının öğrenci ve öğretmenlerle daha fazla iletişimde bulunarak, servislere karşı olan önyargıları kırabilecekleri de belirtilmiştir.

Modo, Sanni, Uwah ve Mogbo (2013), rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin ortaöğretim kurumlarında akademik başarıyı yükseltmedeki etkililiği üzerine bir araştırma yürütmüşlerdir. Nijerya'da Akwa Ibom bölgesinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 252 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinden yararlanan öğrencilerinin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin daha anlamlı olabilmesi için her okulda mutlaka en az bir okul danışmanı bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul içinde olduğu gibi okul dışında da öğrenciler, danışmanlık hizmetleri sayesinde sosyal becerilerini geliştirebilmektedirler. Ayrıca okullarda yürütülen mesleki rehberlik etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmada da etkili bulunmaktadır. Danışma servisleri sayesinde öğrencilerin kişisel ve sosyal problemleri erken fark edildiğinden akademik başarıları da yükselmektedir. Bununla

birlikte rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin tek görevinin akademik başarıyı yükseltmek olmamalı, bireylerin diğer yönlerini geliştirici rehberlik etkinliklerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Söz konusu araştırmalar hep birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaların genelde okul danışmanı ve öğrencileri görüşleri dikkate alınarak okul psikolojik danışmanlarının okuldaki etkililiği ve rehberlik programlarının öğrencilere sağladığı faydalar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmalarda sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin bütünsel gelişimi için oldukça büyük öneme sahip olduğu ve okul sisteminin ayrılmaz birer parçası olduğu görülmektedir. Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin verilmesinin öğrencilerin akademik başarıları ve kişisel gelişimleri açısından oldukça yararlı olduğu, özellikle riskli grupların yeniden okula ve düzenli yaşama döndürülebilmeleri için önemli bir işlevi yerine getirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Kişisel rehberlik hizmetlerinin yanında mesleki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinin de öğrencilere oldukça yarar sağladığı öne sürülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ve okul danışmanlarının programı yeterli gördükleri, bununla birlikte okul danışmanlarının programın uygulanmasının zor olduğunu fark ettiklerini ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin ise okuldaki başlıca rehberlik hizmetlerini, okul danışmanlarının zorunlu bir görevi olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Avcı ve Nazlı (2005) ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları, sınav kaygısı düzeyleri üzerinde sınıf rehberliği etkinliklerinin etkisine ilişkin bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere sınıf rehberliği programı uygulanmıştır. Deney-kontrol grubu arasındaki farkı araştırmak için Uluğ tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ön-test ve son-test olarak, Öner tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “Sınav Kaygısı Envanteri” son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının 1. ve 2. dönem ara karne not ortalamaları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf

rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı belirtilmiştir. Araştırmada sınıf rehberliği etkinliklerine katılan öğrencilerin sınav kaygılarının, katılmayan öğrencilerden düşük olduğu belirlenmiştir.

Turgut (2005) ilköğretim 8. sınıf ğrencilerinin rehberlik programından yararlanma düzeylerini etkileyen bazı faktörlerin değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evrenini2004- 2005 öğretim yılında Bursa şehir merkezindeki tüm ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencileri; çalışma grubunu ise Canaydın ilköğretim okulu, Altıparmak Fethi Aanecek ilköğretim okulu ve şirinevler ilköğretim kulundaki 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında, 8. sınıf öğrencileri için anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 8. sınıf ğrencilerinin cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, sosyo ekonomik düzeylerine göre rehberlik servisinden faydalanılma düzeylerinde farklılıkların bulunduğu, kız öğrencilerin daha erken ergenliğe girmelerinden dolayı erken olgunlaştıkları ve bu nedenle erkek öğrencilerin daha fazla rehberlik hizmetlerinden faydalandığı, anne-baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden faydalanma düzeylerinin artış gösterdiği, sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden daha fazla yararlandığı saptanmıştır.

Turan (2009) lise ğrencilerinin rehberlik servisine ilişkin tutumlarının kendini açma davranışı açısından incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında 9, 10 ve 11.sınıflarda öğrenim gören Erzurum Fen Lisesi'nden 90, Erzurum Hacı Sami Boydak Anadolu Lisesi'nden 106, 3 Temmuz Lisesi'nden 98, İmam-Hatip Lisesi'nden 98 olmak üzere toplamda 392 ğrenci oluşturmüştur. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla üç araç kullanılmıştır. Öğrencilerin kendini açma davranışlarını belirlemek için Johari penceresi ölçeği, rehberlik servisine ilişkin tutumları belirlemek için rehberlik servisine ilişkin tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; rehber öğretmenini kendine yakın gören, geribildirim alan, rehberlik

hizmetlerini tanıyan ve bu hizmetlerden yararlanan öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Rehberlik servisine gitmiş olan ve kişisel rehberlik hizmeti almış olan öğrencilerin daha fazla açılmaya istekli oldukları, bu değişkenlerin öğrencilerin geribildirim almalarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre geri bildirim almaya ve açılmaya daha fazla istekli oldukları görülmüştür. Cinsiyet farklılığının rehberlik servisine ilişkin tutumları etkilemediği belirlenmiştir. Farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin tutumlarının farklılık gösterdiği ancak açılmaya istekli olma ve geri bildirim alma açısından bu değişkenin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeylerinin farklı olması öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin tutumlarını ve kendini açma davranışlarını etkilememiştir. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin kendini açma davranışları ile rehberlik servisine ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Hatipoğlu (2010), ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının durumu ve okullarda yürütülen hizmetlerin birbirine göre farklılık durumlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma tarama modeli betimsel bir çalışmadır. Araştırma, Türkiye'de toplam 46 ilde 2009-2010 yılları arasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında rehber öğretmen kadrosunda çalışan 445 psikolojik danışman üzerinde yapılmıştır. Araştırmada psikolojik danışmanların yürüttükleri PDR uygulamalarını belirlemek amacıyla okullarda yapılan PDR uygulamaları anketi ve psikolojik danışmanların özellikleri ile ilgili bilgileri de saptamak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretimde çalışan rehber öğretmenlerin bireysel rehberlik çalışmalarında öncelikli olarak kişisel-sosyal gelişim alanına, grup ve sınıf rehberliği, konferans çalışmalarına her iki kademedeki kurumlarda çalışan rehber öğretmenlerin ilk sırada eğitsel gelişim alanına yönelik çalışmalara yer verdikleri görülmüştür. Psikolojik danışma uygulamalarında ise en fazla psikolojik danışma, acil krize yönelik danışma ve grupla psikolojik danışma uygulamalarını yürüttükleri anlaşılmıştır. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarını ilk ve ortaöğretimde çalışan psikolojik danışmanların yarısından fazlasının yaptığı, bireyi tanıma tekniklerinden test dışı teknikleri tamamına yakınının uyguladığı, görüş alışverişi,

veli öğretmen görüşmesi uygulamalarını tamamına yakınının yaptığı anlaşılmıştır. En fazla oryantasyon en az akran danışmanlığı çalışmalarına yer verildiği anlaşılmıştır. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarını lisansüstü eğitim almış rehber öğretmenlerin daha fazla yaptığı tespit edilmiştir.

Bardakçı (2011) ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programı hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evreni 2010-2011 öğretim yılı Osmaniye İli Merkez ve Düziçi ilçesinde psikolojik danışmanı bulunan resmi ilköğretim okullarından 13 ilköğretim okullarında görevli 16 psikolojik danışman, 195 sınıf öğretmeni ve 121 sınıf rehber öğretmeni olmak üzere 332 kişi katılmıştır. Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada araştırmaya katılanlara araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. İkinci aşamada ise anket uygulanan kişiler arasından seçilen 10 sınıf öğretmeni, 9 sınıf rehber öğretmeni ve 6 psikolojik danışman olmak üzere toplam 25 kişi ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar etkinliklerin öğrencilere daha çok kişisel sosyal alanda yararı olduğunu belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanların çoğu öğretmenlere rehberlik etkinlikleri konusunda bilgi verdiklerini, görüşme yaptıklarını, sınıftaki sorunları çözme konusunda öğretmenlerle işbirliği yaptıklarını dile getirmişlerdir. Hem sınıf öğretmenleri hem de sınıf rehber öğretmenleri etkinlikleri uygularken fotokopi, zaman, kalabalık sınıflar, etkinlikleri uyarlama, etkinlikleri değerlendirme konularında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanlar ise daha çok öğretmenlerle işbirliği yapılması, öğretmenlerin desteği olması gerektiğini belirtmişlerdir. Her üç grup da rehberlik saatlerinin arttırılması gerektiği belirtmiştir. Psikolojik danışmanlar daha çok öğrencilere yönelik çalışmalar yaptıklarını, bu çalışmalara daha çok önem verdiklerini belirtmişlerdir. Psikolojik danışmanların geneli programı uygularken yönetici ve öğretmenlerin rehberliği önemsemediği, isteksiz oldukları ve işbirliği kurmadıkları gibi daha çok okul personeli ve öğrencilerle ilgili sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Psikolojik danışmanların

çoğu rehberlik programı uygularken yöneticilerin olumlu yaklaşımlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Tüfekçi (2011), kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programında bulunan rehberlik etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından kullanılma durumlarını belirlemek amacıyla betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kars il merkezi ilköğretim okullarında 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan 38 sınıf rehber öğretmeni oluşturmuştur. Ankete katılan öğretmenlere 18 maddelik 5’likert türü bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tüm sınıf düzeylerindeki rehberlik etkinliklerinde bulunan soruların öğrenciler tarafından kolayca yanıtlandığını, etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu, etkinlikler için uygun bir sınıf ortamı olduğunu ve etkinliklerde bulunan formların kolayca doldurulduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenleri ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olduğunu, öğrencilerin etkinliklere katılmada istekli olduğunu kalabalık sınıflarda uygulama yapmanın zor olmadığını vurgulamışlardır.

Durmuş (2012), ilköğretim 8. sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kars il merkezi ilköğretim okullarında 2010-2011 öğretim yılında görev yapan 38 sınıf rehber öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda uygulanmakta olan rehberlik programının geleceğin mesleklerinin öğrencilere tanıtılmasının genel olarak başarılı olduğu, mesleklerin gerekliliklerinin (eğitim, yetenek ve kişisel özellikler) öğrencilere kavratılması konusunda yeterli olmadığı, iş başvurusu için özgeçmiş yazma konusunda genel olarak başarıya ulaştığı, öğrencilerin mesleki amaçlara ulaşma konusunda (genel ortaöğretim, mesleki ve teknik programları değerlendirme) tam olarak başarı gösteremediği, ilköğretim sonrası mesleki yaşam için yeterli derecede öğrencilerin bilinçlendirilemediği, öğrencilerin ortaöğretim terciğini yaparken, yararlanmaları gereken alanlardan (eğitsel ve mesleki gelişim dosyası, test ve test dışı teknikler) tam anlamıyla yararlanamadıkları, programın kazanımlarının tam olarak eğitsel ve mesleki

yönlendirmeye katkıda bulunmadığı, programda yer alan bilgilerin öğrenciler için önemli olduğu, kazanımların tam anlamıyla dayanıklı (unutmaya karşı dirençli, uzun süre kullanılabilir) olmadığı, kazanımların gelecekte öğrencilerin işine yaraması konusunda bazı yetersizliklerin olduğu ve bu kazanımların öğrenciler için tam olarak anlamlı olmadığı, kazanımların sunuluş sırasının öğrenme ilkelerine (basitten karmaşığa, yakından uzağa, kolaydan zora) uygun olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Terzi, Tekinalp ve Leuwerke (2011) tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak hazırladıkları ve uyguladıkları kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarında hangi hizmetlere ne kadar zaman ayırdıkları ve program hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde ne gibi problemlerle karşılaştıkları incelenmiştir. Araştırmada 2009-2010 ilköğretim okullarında görevli 113 ve ortaöğretim okullarında görevli 94, toplam 207 psikolojik danışmana okul psikolojik danışmanlarının rol ve sorumlulukları anketi uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans dağılımı ve ankette yer alan açık uçlu sorular için betimsel içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okullarda kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının uygulamaya konulması, özellikle uygulamalar arasında bütünlük sağlama, öğrenci gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama ve psikolojik danışman kimliğinin ön plana çıkarılması açısından olumlu değerlendirilmektedir. Ancak programın içeriği ve personelin yeterliği kapsamında programın uygulanmasında bazı güçlükler yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Demirel (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının ilköğretim boyutunun, program tasarısına bakılarak ve uzman ve rehber öğretmen görüşlerinden yararlanılarak değerlendirilmesidir. Bu amaçla eğitim programının temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme ölçütü olarak alınmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilen çalışmada doküman analizi ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilmiş ve sekizi program geliştirme uzmanı, yedisi konu alanı uzmanı ve on beşi rehber öğretmen olmak üzere 30 katılımcının görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla alınmıştır. Doküman incelemesinden ve görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Uygulamadaki sorunları giderecek bazı düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Sonuçta programın, gelişimsel rehberlik anlayışı temel alarak hazırlanan, geniş bir vizyona sahip, kapsamlı, süreç ağırlıklı, öğrencinin tüm yönleri ile gelişimini hedefleyen bir program olduğu, ancak okullardaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine katkı sağlayabilmesi için, özellikle uygulamadaki sorunları giderecek bazı düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Yazgünoğlu (2012), Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri ilgili bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmanın amacı okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nın ilköğretim boyutuna (1-8. sınıflar) ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada tarama yöntemi (betimsel yöntem) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 2011-2012 öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesine bağlı 89 ilköğretim okulundan basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 ilköğretim okulunda görev yapan 209'i sınıf rehber öğretmeni ve 41'i okul rehber öğretmeni olmak üzere toplam 250 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen, 5 dereceli Likert tipi anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında rehber öğretmenlerin programı büyük ölçüde yararlı ve olumlu olarak algıladıkları söylenebilir. Sınıf rehberlik programında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağının yeteri kadar açık ve anlaşılır olmadığı belirlenmiştir. Sınıf rehberliğine ayrılan sürenin yetersiz bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca etkinliklerinin bazılarının bir ders saatinde yetiştirilemediği ve bazı kazanımları bir ders saatinde kazandırmanın mümkün olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre okul rehber ve sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programına ilişkin görüşlerinin cinsiyete ve meslekteki deneyim süresine göre değişiklik göstermemektedir. Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri arasında, okul rehber öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İlköğretim birinci kademedede (1-5.sınıflar) ve ikinci kademedede (6-8.sınıflar) görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri arasında ise, birinci kademedede görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tokalı (2007), 9. Sınıf rehberlik programı ile ilgili rehber öğretmen görüşlerine dönük bir araştırma yürütmüştür. Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005- 2006 öğretim yılı, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlar oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme metodu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; rehber öğretmenlere göre 9. sınıf rehberlik programındaki kazanımların yeterli düzeyde kazandırılmadığını göstermektedir. Bunun nedeni olarak da uygulamadan kaynaklı sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Programın etkinlikler bölümünün uygulanabilir ve yeterli olduğunu, bununla beraber etkinlik değerlendirme formunun yeterli olmadığı, uygulanmadığı ve öğrencilerin ciddiye almadığını belirtmişlerdir. Programın güçlü yanları olarak düzenli olması, teorik olarak güçlü olması, etkinlikleri ve değerlendirme formlarının olması gösterilmiştir. Programın işlevsel olabilmesi için, kavramların açıklanması gerektiği, bilgi vermenin yanında uygulamaya da önem verilmesi gerektiği ve sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmenle işbirliği yapması gerektiği vurgulanmıştır.

Eşen (2009), tarafından yürütülen bu araştırmanın amacı, 10. Sınıf öğrencileri için geliştirilen rehberlik programının sınıf öğretmenleri için ne derece gerçekleştirildiğinin, rehber öğretmen görüşleri ilişkin değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılı, Karaman ili merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan psikolojik danışmanlar oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Rehber öğretmenlerin görüşlerine göre, mesleki rehberlik, ilgi ve yetenek farkındalığı, ergenlik dönemi sorunları, kişilik gelişimi ve problem çözme becerileri rehberlik programında olması gereken başlıca temel amaçlardır. Rehber öğretmenler tarafından programın güçlü yanları, öğrenci merkezli olması, düzenli olması, bölümlerin amaca ve ihtiyaca uygun şekilde hazırlanması olarak sıralanmaktadır. Programın zayıf yanlarının ise, zaman alması, uygulayıcı sayısının yetersiz olması, meslekleri inceleme bölümü ile serbest zaman kullanımı bölümlerindeki etkinliklerin yetersiz olmasıdır. Ayrıca bazı rehber öğretmenler, programı uygulamanın maddi yük getirdiği gerekçesiyle

zorlandıklarını belirtmişlerdir. Rehber öğretmenler, 10.sınıf rehberlik programının işlevselliğinin artırılması için sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dahil edilmesi gerektiğini, programın güncelleştirilmesi, bölümlerin gözden geçirilmesi ve faydasına inanılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Yine rehber öğretmenlere göre programın uygulama ve anlayıştan kaynaklanan işlevsizliği bulunmaktadır. Bölümlerin uygulanabilirlik düzeyini, kısmi ve düşük bulanların yanı sıra, bölümlerin uygulanabilirlik düzeyinin, bölümden bölüme farklılık gösterdiğini ve kitlenin kabul düzeyine göre de değiştiğini düşünmektedirler.

Berber (2010), ortaöğretim kurumlarında onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarına ilişkin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmen görüşlerine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılan 10.sınıf rehberlik programı değerlendirme anket formu ilgili alan çalışmaları incelenerek, uzman (akademisyenler, eğitimde ölçme değerlendirme uzmanı, eğitim uzmanları, sınıf rehber öğretmenleri, okul rehber öğretmenleri) görüşleri esas alınarak hazırlanmıştır. 2009–2010 öğretim yılında Kayseri ili resmi ortaöğretim kurumlarında yürütülen çalışmada, 163 onuncu sınıf rehber öğretmeni ve 40 okul rehber öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 10. sınıf rehberlik programı amaç ve kazanımları öğrencinin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte, açık anlaşılır biçimde hazırlanmış olmasına rağmen uygulamaya geçildiğinde gerçekleştirilmesinde güçlükler yaşanmaktadır. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ise yaşanan problemler, etkinliklere ayrılan sürenin yetersizliği, sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin yetersizliği, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi olarak tespit edilmiştir. Ayrıca onuncu sınıf rehberlik programının en zayıf yönünü de ölçme değerlendirme kısmı oluşturmuştur. Bununla beraber onuncu sınıf rehberlik programının öğrencide olumlu tutum ve davranış geliştirme yönünün güçlü olduğu, ancak sınıfların kalabalık olması, rehberlik ders saatinin yetersiz olması, öğretmen bilgi ve becerilerinin yetersiz, programın esneklikten uzak olması gibi nedenlerden dolayı program hedeflerinin yeterince gerçekleşemediği tespit edilmiştir.

Derebaşı (2011) ortaöğretim 12. sınıf rehberlik programının sınıf rehber öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Mevcut durum tespitine dayanan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi uygulanmıştır. 2010-2011 öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerine bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf rehber öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 12. sınıf rehberlik programının amaçlar ve kazanım boyutları açısından öğrenci gelişim düzeyine uygun, açık ve anlaşılır bir dille yazıldığı, programın kuramsal açıdan işlevsel ve uygulanabilir olduğu fakat programın uygulama aşamasında sınıf rehber öğretmenlerinin bazı güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. 12. sınıf rehberlik programı amaçları içerisinde öğrencinin kendini tanıma, özgüven duygusunu geliştirme ve yöneleceği alanları tanıma amaçlarına daha çok ağırlık verilmesi gerektiği, aileler ile işbirliği yapmanın, öğretmenlerin rehberlik uygulamaları ve program konularında hizmetiçi eğitim almalarının programın başarısı açısından önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. 12. sınıf rehberlik programında kazanım ve etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğu, bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediği ve öğrenci tarafından bu etkinliklerin önemsenmediği, etkinlikler sonunda yapılan değerlendirme işlemlerinin yetersiz ve yüzeysel kaldığı araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer önemli bulgulardır.

Hıdır (2010), orta öğretimde öğrencilere sunulan rehberlik programının kazanımlarının amacına ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın evreni 2008-2009 öğretim yılında İstanbul ili Pendik İlçesinde bulunan orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem random yöntemi ile seçilen düz lise, meslek lisesi ve anadolu lisesi olmak üzere üç lise türünde 2'ser okulda öğrenim gören toplam 371 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre çeşitli yeterlik alanlarına ait kazanımları kazanma seviyelerinin farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Örneğin 9. sınıflar 10. sınıflara göre, 10. sınıflar da 11. sınıflara göre kazanımları daha iyi kazandığı anlaşılmıştır. Okul türlerine göre incelendiğinde ise anadolu lisesi öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine göre kazanımları daha iyi kazandıkları

tespit edilmiştir. Ayrıca okullardaki öğrenci sayıları da arttıkça kazanım düzeylerinin düştüğü sonucuna da varılmıştır.

Torunoğlu (2015) yaptığı çalışmada meslek liselerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir ili merkezinde görev yapan okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu ise 2013-2014 öğretim Kırşehir ili merkezinde meslek lisesinde görev yapan 123'i sınıf rehber öğretmeni ve 8'i okul psikolojik danışmanı olmak üzere amaçlı örneklem yoluyla seçilen toplam 131 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri ortaöğretim rehberlik programına ilişkin sınıf rehber öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları görüşleri Anketi yoluyla elde edilmiştir. Bu çalışma betimsel tarama modelinde olup, araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda; rehberlik programında yer alan hedeflerin açık ve net ifade edildiği belirtilmiştir. Yeterlik alanlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış olduğu ancak öğrencilerin eğitsel ve mesleki karar almaları için gerekli olgunluğa ulaşmalarına tam olarak yardımcı olmadıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte etkinliklerin öğrencilerin okul sonrası yaşamlarına yön verecek şekilde olmadığı sonucuna varılmıştır. Programda yer alan ölçme araçlarının uygulandıktan sonra nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılmalıdır. Sınıf rehber öğretmenlerinin uyguladıkları rehberlik programına ilişkin görüşleri cinsiyete ve bransa göre değişiklik göstermezken, çalıştıkları okul türüne göre değişiklik göstermektedir.

Topçu (2014), 9. Sınıf rehberlik programı ile ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, 9. sınıf öğrencileri rehberlik programında yer alan eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik hizmetlerini kısmen faydalı bulmaktadırlar. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. 2013-2014 öğretim yılında Zonguldak il merkezine bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 488 lise öğrencisine araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır. Anadolu öğretmen lisesi öğrencileri diğer lise öğrencilerine göre, uygulanan rehberlik programını daha faydalı bulmaktadırlar. Ayrıca anne-baba eğitim durumlarına göre de rehberlik programını etkili ve yararlı bulma durumları farklılık

göstermektedir. Hizmetlerin yeterlilik düzeyinin yükseltilebilmesi için; okullardaki rehber öğretmen sayısı ile rehberlik faaliyetleri için belirlenen süre arttırılabilir. Ayrıca okuldaki yönetici ve öğretmenlere rehberlik şuurunu kazanmalarını sağlayacak hizmet içi eğitimler tertip etmek, rehberlik programlarından üst düzeyde yarar sağlanabileceği vurgulanmaktadır.

Özetle yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle ilköğretim ve ortaöğretimde uygulanan rehberlik programları ve hizmetleriyle ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı fakat bu araştırmaların çoğunun okul psikolojik danışmanı, sınıf rehber öğretmeni ve yöneticilerin programla ilgili görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında uygulanan sınıf rehberlik programlarını değerlendirirken öğrenci görüşlerini temel alan araştırma sayısının oldukça az olduğunu hatta ülkemizde genel olarak ortaöğretim programlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesine ilişkin yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bu araştırmanın literatüre yeni bir kaynak oluşturacağı uygulanan ortaöğretim rehberlik programından doğrudan etkilenenler olarak öğrenci görüşlerinin programların yenilenmesi veya yapılandırılmasında önemli bir veri teşkil edeceği düşünülmektedir.

4. YÖNTEM

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

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tekil tarama (survey) ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Program değerlendirme modellerinden Stufflebeam'ın bağlam ve süreç boyutu temele alınarak değerlendirme yapılmıştır. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede bağımlı ve bağımsız olmak üzere en az iki değişken vardır. Gruplar sınanmak istenen bağımsız değişkene göre oluşturulur, bağımlı değişkene göre de aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar 2005: 84). Bu çalışmada bağımsız değişken olarak cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu ve okulunda rehber öğretmen olup olmama kullanılmıştır. Bağımlı değişken olarak da eğitsel rehberlik, kişisel rehberlik, mesleki rehberlik, okul ve sınıf rehber öğretmeni ve okul şartları kullanılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Zonguldak merkez ilçedeki 18 resmi ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 9506 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise okul türleri temele alınarak tabakalı küme örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Araştırma evrenindeki okullar okul türüne göre farklılık gösterdiğinden, bu okulların dört resmi okul türüne (fen lisesi, anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik anadolu lisesi,) göre gruplandırılması yapılmıştır. İl merkezi genelinde fen lisesi ve anadolu imam hatip lisesi türlerinde birer okul bulunduğundan, mevcut okullar örnekleme doğrudan alınmıştır. Anadolu lisesi ve mesleki ve teknik anadolu lisesi de basit küme örnekleme yöntemiyle, araştırmanın örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan 18 ortaöğretim okulunda öğrenim gören 9506 öğrencinin 1301'i örnekleme alınmıştır. 9506 öğrenciyi temsil oranı 0,05 anlamlılık düzeyinde 369 öğrencidir. Bu çalışmayı oluşturan örneklem sayısının evreni temsil etmede oldukça yeterli olduğu

söylenbilir. Örneklemeye alınan okullar ve öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, okul, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ve okuldaki rehber öğretmen sayısı değişkenlerine ilişkin dağılım tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	697	47,3
Erkek	604	52,7
Toplam	1301	100,0

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %47,3’ünün kız, %52,7’sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin birbirine yakın dağılım gösterdiği, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden yaklaşık % 5 oranında daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okullar	N	Yüzdelik
Fen Lisesi	262	20,13
Anadolu Lisesi	520	39,96
Anadolu İmam Hatip Lisesi	255	19,60
Mesleki ve Teknik Lisesi	264	20,29
TOPLAM	1306	100,0

Tablo 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %20,13’ünü fen lisesi, %39,96’sının anadolu lisesi, %19,60’ını anadolu imam hatip lisesi ve %20,29’unu mesleki ve teknik anadolu lisesi oluşturmaktadır. Okul türü değişkenine göre en fazla sayıda anadolu lisesi öğrencisinin en az sayıda da anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Diğer liselerin öğrenci sayıları birbirine yakın dağılım göstermektedir.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
İlkokul Mezunu	528	40,58
Ortaokul mezunu	217	16,67
Lise Mezunu	297	22,82
Üniversite Mezunu	259	19,90
Toplam	1301	100,0

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna bakıldığında %40,58'ini ilkokul mezunu, %16,6'sını ortaokul mezunu, %26,8'ini lise mezunu ve %19,9'unun da üniversite mezununun oluşturduğu görülmektedir. İlkokul mezunu anne sayısının en fazla, ortaokul mezunu anne sayısının da en az dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4: Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
İlkokul Mezunu	244	18,75
Ortaokul mezunu	233	17,90
Lise Mezunu	400	30,74
Üniversite Mezunu	424	32,59
Toplam	1301	100,0

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna bakıldığında %18,75'ini ilkokul mezunu, %17,90'ı ortaokul mezunu, %30,74'ü lise mezunu ve %32,59'u da üniversite mezununun oluşturduğu görülmektedir. Üniversite ve ardından lise mezunu baba sayısının en fazla, ortaokul mezunu baba sayısının da en az dağılıma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarındaki Rehber Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı

Rehber Öğretmen Sayısı	f	%
Var	1046	80,4
Yok	255	19,6
Toplam	1301	100,0

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okullarındaki rehber öğretmen sayılarına bakıldığında, %80,4’ünde bir rehber öğretmeni bulunduğu, %19,6’sının da rehber öğretmeni olmadığı anlaşılmaktadır.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Topçu (2014) tarafından geliştirilen okul rehberlik programı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 5 maddeden oluşan kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise ölçek maddeleri yer almaktadır. Ölçek 5 alt boyuttan ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kesinlikle katılıyorum(5), katılıyorum(4), kısmen katılıyorum(3), katılmıyorum(2), kesinlikle katılmıyorum(1) seçeneklerinden oluşmaktadır. Birinci faktör eğitsel rehberlik faktörü olup toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörlere ait maddelerin faktör yükleri 0,429 ile 0,723 arasında değişmektedir. İkinci faktör kişisel rehberlik olup toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörlere ait maddelerin faktör yükleri 0,463 ile 0,643 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör mesleki rehberlik olup toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörlere ait maddelerin faktör yükleri 0,505 ile 0,708 arasında değişmektedir. Dördüncü faktör rehber öğretmen faktörü olup toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörlere ait maddelerin faktör yükleri 0,490 ile 0,749 arasında değişmektedir. Beşinci faktör okulun şartları faktörü olup toplam 3 maddeden oluşmaktadır. Bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri 0,437 ile 0,673 arasında değişmektedir.

Ölçek faktörlerinin Cronbach’s Alpha analizinde güvenilirlik katsayısı 0,962 olarak bulunmuştur. 5 alt boyut için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı; kişisel rehberlik alt boyutu 0,814, mesleki rehberlik alt boyutu 0,810, eğitsel rehberlik alt

boyutu 0,832, rehber öğretmen alt boyutu 0,843 ve okulun şartları alt boyutu için de 0,875 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada ölçek faktörlerinin güvenirlik katsayısı eğitsel rehberlik için 0,85, kişisel rehberlik için 0,92, mesleki rehberlik için 0,92, rehber öğretmen için 0,77 ve okul şartları için 0,60 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan alt faktörlerden yalnızca okul şartları boyutunun diğerlerine göre güvenirlik katsayısı daha düşük çıkmıştır. Bunun sebebi madde sayısının az olması olabilir.

4.4. Verilerin Toplanması

Zonguldak il merkezindeki 2014-2015 öğretim yılında 7 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 1301 ortaöğretim öğrencilerine anket uygulanmıştır. Bu öğrenciler 2014-2015 öğretim yılında ortaöğretim okullarının 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında okuyup o yılın rehberlik programı kendilerine uygulanmış öğrencilerdir. Anket Zonguldak merkezdeki fen lisesi, anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki teknik lise olmak üzere 4 ayrı okul türünde uygulanmıştır. Bu okullar Zonguldak Fen Lisesi, İmkb Anadolu Lisesi, Atatürk Anadolu Lisesi, Zonguldak Kız ve Erkek İmam Hatip Lisesi, Zonguldak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Yayla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere toplam 7 tanedir. Anketlerin okul rehber öğretmenleriyle birlikte uygulanması sağlanmıştır. Toplamda 1352 öğrenciye anket uygulanmış, bunlardan hatalı ve eksik olan 51 anket çıkarılıp toplam 1301 anket analize dahil edilmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Anketlerden elde edilen veriler SPSS 20.0 Paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aşağıdaki istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Toplanan verilerin dağılımlarının normallik durumunun incelenmesinde basıklık ve çarpıklık katsayısına bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında değiştiği için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin faktörlerde yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin incelenmesinde frekans(f), yüzde(%), aritmetik ortalama($\bar{X}$)'ya bakılmıştır. Öğrenci görüşlerinin cinsiyete ve okulda rehber öğretmen olup

olmadığına göre karşılaştırılması bağımsız gruplar için t testi ile; öğrenci görüşlerinin okul türüne, sınıf düzeylerine, annen ve babaların eğitim durumlarına göre karşılaştırılması tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğinin belirlenmesinde LSD testi kullanılmıştır. Veriler 0,05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında 5’li ölçek aralıkları 0,80 ($5-1=4$ ve $4/5=0,80$) arasında eşit aralıklar olarak tablo 4.6’da olduğu gibi belirlenmiştir:

Tablo 4.6: 5’li Ölçek Aralıkları

5. Tamamen katılıyorum	4,20-5,00
4. Katılıyorum	3,40-4,19
3.Kısmen katılıyorum	2,60-3,39
2.Katılmıyorum	1,80-2,59
1.Kesinlikle katılmıyorum	1,00-1,79

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma kapsamına giren ortaöğretim okulları öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programına ait görüşlerine ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

5.1. Öğrencilerin Ortaöğretim Rehberlik Programına İlişkin Görüşlerinin Ölçek Alt Boyutlarına ve Değişkenlere Göre İncelenmesi

Bu bölümde, ortaöğretim rehberlik programına ilişkin olarak eğitsel rehberlik, kişisel rehberlik, mesleki rehberlik, rehber öğretmen ve okulun şartları alt boyutlarına göre öğrencilerin görüşlerinin genelde nasıl olduğu incelenmiştir. Her alt boyuta göre de cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okuldaki rehber öğretmen olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

5.1.1. Eğitsel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde		Tamamen katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Kesinlikle katılmıyorum (1)		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Öğrencileri ilgilendiren yönetmelikleri tanımam açısından yararlıdır.	246	18,9	426	32,7	375	28,8	123	9,5	131	10,1	3,40
2	Akademik başarıyı artırmam açısından yararlıdır.	223	17,1	414	31,8	343	26,4	194	14,9	126	9,7	3,31
3	Ders çalışma alışkanlığı kazanabilmem açısından yararlıdır.	239	18,4	370	28,4	349	26,8	194	14,9	148	11,4	3,28
4	Verimli ders çalışma tekniklerini öğrenmemi sağlar	269	20,7	421	32,4	298	22,9	189	14,5	124	9,5	3,40
5	Okul çevresindeki eğitsel ve sosyal imkânlardan haberdar olmamı sağlar.	202	15,5	347	26,7	397	30,5	218	16,8	137	10,5	3,19
	Eğitsel Rehberlik Boyutuna İlişkin Genel Ortalama											3,31

Tablo 5.1 incelendiğinde “Öğrencileri ilgilendiren yönetmelikleri tanımam açısından yararlıdır” maddesine ilişkin öğrencilerin 246’sı (%18,9)’u tamamen katılıyorum; 426’sı (%32,7)’si katılıyorum; 375’i (%28,8)’i kısmen katılıyorum; 123’ü (9,5)’i katılmıyorum; 131’i (10,1)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,40’dır. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrenciler kendilerine

sunulan rehberlik hizmetlerinin kendilerini ilgilendiren yönetmelikleri tanımaları açısından yararlı buldukları söylenebilir.

“Akademik başarıyı artırmam açısından yararlıdır” maddesine ilişkin öğrencilerin 223’ü (%17,1)’i tamamen katılıyorum; 414’ü (%31,8)’i katılıyorum; 343’ü (%26,4)’ü kısmen katılıyorum; 194’ü (14,9)’u katılmıyorum; 126’sı (9,7)’si kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,31’dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kendilerine sunulan rehberlik hizmetlerinin akademik başarılarını artırma açısından yararlı olduğuna kısmen katılmakta oldukları söylenebilir.

“Ders çalışma alışkanlığı kazanabilmem açısından yararlıdır” maddesine ilişkin öğrencilerin 239’u (%18,4)’ü tamamen katılıyorum; 370’i (%28,4)’ü katılıyorum; 349’u (%26,8)’i kısmen katılıyorum; 194’ü (14,9)’u katılmıyorum; 148’i (11,4)’ü kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,28’dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin kendilerine sunulan rehberlik hizmetlerinin ders çalışma alışkanlığı kazanabilme açısından yararlı olduğuna kısmen katılmakta oldukları söylenebilir.

“Verimli ders çalışma tekniklerini öğrenmemi sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 269’u (%20,7)’si tamamen katılıyorum; 421’i (%32,4)’ü katılıyorum; 298’i (%22,9)’u kısmen katılıyorum; 189’u (14,5)’i katılmıyorum; 124’ü (9,5)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,40’dır. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin kendilerine sunulan rehberlik hizmetlerinin verimli ders çalışma tekniklerini öğrenmeleri açısından yararlı olduğuna inandıkları söylenebilir.

“Okul çevresindeki eğitsel ve sosyal imkânlardan haberdar olmamı sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 202’si (%15,5)’i tamamen katılıyorum; 347’si (%26,7)’si katılıyorum; 397’si (%30,5)’i kısmen katılıyorum; 218’i (16,8)’i katılmıyorum; 137’ü (10,5)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde

için verdikleri yanıtların ortalaması 3,19'dur. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin kendilerine sunulan rehberlik hizmetlerinin okul çevresindeki eğitsel ve sosyal imkânlardan haberdar olmaları açısından yararlı olduğuna kısmen katılmakta oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenciler ortaöğretim rehberlik programının eğitsel rehberlik boyutuna ilişkin genel ortalaması 3,31'dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Bu da öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerini kısmen yararlı gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. Eğitsel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okulda rehber öğretmen olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşma durumları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Eğitsel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda 5.2'de sunulmuştur.

Tablo 5.2: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Fark
1-Kız	696	3,38	0,97	2,27	0,023	1-2 (1 lehine)
2-Erkek	604	3,25	0,97			

p<0,05

Tablo 5.2 incelediğinde kız öğrencilerin eğitsel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,38;ss:0,97) erkek öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:3,25;ss:0,97) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir (t=2,27; p= 0,023 <0,05). Buna göre kız öğrencilerin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir

şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir değişle kız öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programında yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerinin erkek öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi, kız öğrencilerin eğitsel rehberliği daha fazla önemsemeleri olabilir.

Eğitsel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.3’de sunulmuştur.

Tablo 5.3: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p	LSD
1-Fen Lisesi	262	3,10	1,01	14,855	0,000	2-1 (2 Lehine)
2-Anadolu Lisesi	520	3,53	0,91			2-3 (2 Lehine)
3-İmam Hatip Lisesi	255	3,19	0,97			2-4 (2 Lehine)
4-Meslek Lisesi	263	3,25	0,98			

p<0,05

Tablo 5.3 incelediğinde anadolu lisesi öğrencilerinin eğitsel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,53;ss:0,91) meslek lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:3,25;ss:0,98) imam hatip lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:3,19;ss:0,97) ve fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:3,10;ss:1,01) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir (F= 14,855; p=0,000 <0,05). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anadolu lisesi öğrencilerin eğitsel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesi, imam hatip lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre anadolu lisesi öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programında yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerinin diğer okul öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca fen lisesi öğrencileri ise eğitsel rehberlik hizmetlerinde olduğu gibi mesleki rehberlik hizmetlerini de diğer lise öğrencilerine göre daha az yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Her iki okulun da öğrenci profili birbirine yakın özellikler gösterdiğinden, bu durum

okulların rehberlik programını uygulamadaki politikalarına veya programı sistemli bir şekilde uygulamalarına bağlanabilir.

Eğitsel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.4’de sunulmuştur.

Tablo 5.4: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Düzeyi

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
1- 9.Sınıf	323	3,55	0,89	7,875	0,000	1-2 (1 lehine)
2- 10.Sınıf	324	3,26	0,96			1-3 (1 lehine)
3- 11.Sınıf	312	3,24	0,94			1-4 (1 lehine)
4- 12.Sınıf	342	3,23	1,05			

p<0,05

Tablo 5.4 incelediğinde 9.sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,55;ss:0,89) 10. sınıfların ($\bar{X}$:3,26;ss:0,96) 11. sınıfların ($\bar{X}$:3,24;ss:0,94) ve 12. sınıfların puan ortalamalarına ($\bar{X}$:3,23;ss:1,05) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir (F= 7,875; P=0,000<0,05). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 9. sınıf öğrencileri ortaöğretim rehberlik programında yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca 12. sınıf öğrencileri ise eğitsel rehberlik hizmetlerini diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha az yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi, 9. sınıf öğrencileri ortaöğretime yeni başladıkları ve ergenlik dönemlerinin etkisinin devam etmesinden dolayı mesleki rehberliğe daha fazla ihtiyaç duymaları olabilir. 12. sınıfların ise üniversite sınavına odaklandıkları için eğitsel rehberliği daha az yararlı bulmuş olabilirler.

Eğitsel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin annelerinin öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.5’de sunulmuştur.

Tablo 5.5: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklaşma Düzeyi

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
1-İlkokul Mezunu	528	3,37	0,96	1,293	0,275	-
2-Ortaokul Mezunu	217	3,27	0,98			
3-Lise Mezunu	297	3,34	0,95			
4-Üniversite Mezunu	259	3,23	1,02			

$p>0,05$

Tablo 5.5 incelediğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin eğitsel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,37;ss:0,96) annesi ortaokulu mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}$:3,27;ss:0,98) annesi lise mezunu olan öğrenciler ($\bar{X}$:3,34;ss:0,95) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,23;ss:1,02) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir ($F= 1,293$; $p=0,275>0,05$).Buna göre annenin eğitim durumlarının, öğrencilerin eğitsel rehberliğin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olamadığı söylenebilir.

Eğitsel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin baba öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.6’da sunulmuştur.

Tablo 5.6: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklaşma Düzeyi

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
1-İlkokul Mezunu	244	3,25	0,99	1,571	0,195	-
2-Ortaokul Mezunu	233	3,37	0,97			
3-Lise Mezunu	399	3,39	0,93			
4-Üniversite Mezunu	424	3,27	1,01			

$p>0,05$

Tablo 5.6 incelediğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin eğitsel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,25;ss:0,99) babası ortaokulu mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,37;ss:0,97) babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,39;ss:0,93) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları($\bar{X}$:3,27; ss:1,02) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir ($F= 1,571$; $p=0,195>0,05$).Buna göre babanın eğitim durumlarının, öğrencilerin eğitsel rehberliğin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olamadığı söylenebilir.

Eğitsel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin okullarında rehber öğretmen olup olmadığına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.7’de sunulmuştur.

Tablo 5.7: Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Rehber Öğretmen Olup Olmadığına Göre Farklaşma Düzeyi

Rehber Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	t	P	Fark
1-Yok	255	3,19	0,97	2,405	0,016	1-2 (2 lehine)
2-Var	1046	3,35	0,97			

$p<0,05$

Tablo 5.7 incelediğinde okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin eğitsel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,35;ss:0,97)okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:3,19;ss:0,97) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($t=2,405$; $p= 0,016 <0,05$). Buna göre okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir değişle rehber öğretmeni olan öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programında yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerinin rehber öğretmeni olmayan öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi, rehber öğretmeni olan okullarda rehberlik hizmetlerinin nitelikli bir şekilde yapılması olabilir.

5.1.2. Kişisel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya dönük bulgular elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8: Kişisel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde	Görüşler	Tamamen katılıyorrum (5)		Katılıyorrum (4)		Kısmen Katılıyorrum (3)		Katılmıyorum (2)		Kesinlikle katılmıyorum (1)		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
6	Okulda yararlanabileceğim olanaklar hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar.	212	16,3	371	28,5	358	27,5	220	16,9	140	10,8	3,22
7	Sınav kaygısıyla baş edebilmemde etkilidir.	194	14,9	337	25,9	355	27,3	236	18,1	179	13,8	3,10
8	Ergenlik döneminin bedensel ve duygusal değişimlerin ortaya çıkardığı durumlara uyum sağlamamda etkilidir.	164	12,6	301	23,1	361	27,9	272	20,9	200	15,4	3,00
9	Bedensel sağlığım için gerekli alışkanlıkları edinmemde yararlıdır	128	9,8	292	22,4	360	27,7	323	24,8	198	15,2	2,86
10	Kişilerarası iletişimimi güçlendirmem açısından yararlıdır	202	15,5	338	26,0	362	27,8	231	17,8	168	12,9	3,13
11	Öfke ile baş etme yollarımı öğrenmemi sağlar	152	11,7	277	21,3	366	25,8	299	23,0	236	18,1	2,85
12	Kişiler arası ilişkilerde anlaşmazlıkları çözebilmem açısından yararlıdır.	200	15,4	337	25,9	373	28,7	223	17,1	167	12,8	3,14
13	Akran baskısıyla baş edebilme becerilerini geliştirmemde yararlıdır.	156	12,0	302	23,2	364	28,8	281	21,6	197	15,1	2,95

Tablo 5.8: Kişisel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri (devamı)

14	Okulda sorunların ortaya çıkmadan önlenmesinde etkilidir	182	14,0	281	21,6	375	28,8	275	21,1	186	14,3	3,00
15	Eğitim-öğretim etkinlikleri içindeki grup çalışmalarına aktif olarak katılmamı sağlar	148	11,4	283	21,8	381	29,3	311	23,9	178	13,7	2,93
16	Duygusal ve sosyal uyum sorunlarının çözümünde etkilidir.	192	14,8	313	24,1	389	29,9	237	18,2	170	13,1	3,09
17	Karşılaştığım sorunların çözümünde gereken yardımı alabilmemi sağlar	240	18,4	346	26,6	363	27,9	184	14,1	167	12,8	3,23
18	Karşı cinsle ilişkilerimde yaşadığım sorunlarla başa çıkmamda etkilidir	157	12,1	210	16,1	330	25,4	284	21,8	320	24,6	2,69
19	Sosyal beceri geliştirmem konusunda etkilidir	168	12,9	308	23,7	365	28,1	271	20,8	189	14,5	2,99
20	Özgüven ve özsaygımı geliştirmem konusunda etkilidir	224	17,2	314	24,1	345	26,5	231	17,8	187	14,4	3,12
Kişisel Rehberlik Boyutuna İlişkin Genel Ortalama												3,02

Tablo 5.8 incelendiğinde “Okulda yararlanabileceğim olanaklar hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 212’si (%16,3)’ü tamamen katılıyorum; 371’i (%28,5)’i katılıyorum; 358’i (%27,5)’i kısmen katılıyorum; 220’si (16,9)’u katılmıyorum; 140’ı (10,8)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,22’dir. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerini okulda yararlanabileceği olanaklar hakkında bilgi sahibi olmaları açısından yararlı buldukları söylenebilir.

“Sınav kaygısıyla baş edebilmemde etkilidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 194’ü (%14,9)’u tamamen katılıyorum; 337’si (%25,9)’u katılıyorum; 355’i (%27,3)’ü kısmen katılıyorum; 236’sı (18,1)’i katılmıyorum; 179’u (13,8)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların

ortalaması 3,10'dur. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin sınav kaygısıyla baş edebilme açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Ergenlik döneminin bedensel ve duygusal değişimlerin ortaya çıkardığı durumlara uyum sağlamamda etkilidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 164'ü (%12,6)'sı tamamen katılıyorum; 301'i (%23,1)'i katılıyorum; 363'ü (%27,9)'u kısmen katılıyorum; 272'si(20,9)'u katılmıyorum; 200'ü (15,4)'ü kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,00'dır. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin ergenlik döneminin bedensel ve duygusal değişimlerin ortaya çıkardığı durumlara uyum sağlamaları açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Bedensel sağlığım için gerekli alışkanlıkları edinmemde yararlıdır” maddesine ilişkin öğrencilerin 128'i (%9,8)'i tamamen katılıyorum; 292'si (%22,4)'ü katılıyorum; 360'ı (%27,7)'si kısmen katılıyorum; 323'ü (24,8)'i katılmıyorum; 198'i (15,2)'si kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 2,86'dır. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin bedensel sağlıklarında gerekli alışkanlıkları edinmeleri açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Kişilerarası iletişimimi güçlendirmem açısından yararlıdır” maddesine ilişkin öğrencilerin 202'si (%15,5)'i tamamen katılıyorum; 338'i (%26,0)'ı katılıyorum; 362'si (%27,8)'i kısmen katılıyorum; 231'i (17,8)'i katılmıyorum; 168'i (12,9)'u kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,13'dür. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin kişilerarası iletişimlerini güçlendirmeleri açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Öfke ile baş etme yollarını öğrenmemi sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 152’si (%11,7)’si tamamen katılıyorum; 277’si (%21,3)’ü katılıyorum; 336’sı (%25,8)’i kısmen katılıyorum; 299’u (23,0)’ı katılmıyorum; 236’sı (18,1)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 2,85’dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin öfke ile baş etme yollarını öğrenmemi sağlamaları açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Kişiler arası ilişkilerde anlaşmazlıkları çözebilmem açısından yararlıdır” maddesine ilişkin öğrencilerin 200’ü (%15,4)’ü tamamen katılıyorum; 337’si (%25,9)’u katılıyorum; 373’ü (%28,7)’si kısmen katılıyorum; 223’ü (17,1)’i katılmıyorum; 167’si (12,8)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,14’dür. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin kişilerarası ilişkilerde anlaşmazlıkları çözebilmeleri açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Akran baskısıyla baş edebilme becerilerini geliştirmemde yararlıdır” maddesine ilişkin öğrencilerin 156’sı (%12,0)’ı tamamen katılıyorum; 302’si (%23,2)’si katılıyorum; 364’ü (%28,0)’ı kısmen katılıyorum; 281’i (21,6)’sı katılmıyorum; 197’si (15,1)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 2,95’dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin akran baskısıyla baş edebilme becerilerini geliştirmeleri açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Okulda sorunların ortaya çıkmadan önlenmesinde etkilidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 182’si (%14,0)’ı tamamen katılıyorum; 281’i (%21,6)’sı katılıyorum; 375’i (%28,8)’i kısmen katılıyorum; 275’i (21,1)’i katılmıyorum; 186’sı (14,3)’ü kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,00’dır. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin okulda sorunların

ortaya çıkmadan önlenmesinde etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Eğitim-öğretim etkinlikleri içindeki grup çalışmalarına aktif olarak katılmama sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 148’i (%11,4)’ü tamamen katılıyorum; 283’ü (%21,8)’i katılıyorum; 381’i (%29,3)’ü kısmen katılıyorum; 311’i (23,9)’u katılmıyorum; 178’i (13,7)’si kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 2,93’dür. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin öğretim etkinlikleri içindeki grup çalışmalarına aktif olarak katılmalarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Duygusal ve sosyal uyum sorunlarının çözümünde etkilidir.” maddesine ilişkin öğrencilerin 192’si (%14,8)’i tamamen katılıyorum; 313’ü (%24,1)’i katılıyorum; 389’u (%29,9)’u kısmen katılıyorum; 237’si (18,2)’si katılmıyorum; 170’i (13,1)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,09’dur. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin duygusal ve sosyal uyum sorunlarının çözümünde etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Karşılaştığım sorunların çözümünde gereken yardımı alabilmemi sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 240’ı (%18,4)’ü tamamen katılıyorum; 346’sı (%26,6)’sı katılıyorum; 363’ü (%27,9)’u kısmen katılıyorum; 184’ü (14,1)’i katılmıyorum; 167’si (12,8)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,23’dür. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde gereken yardımı alabilmelerini sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Karşı cinsle ilişkilerimde yaşadığım sorunlarla başa çıkmamda etkilidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 157’si (%12,1)’i tamamen katılıyorum; 210’u (%16,1)’i katılıyorum; 330’ü (%25,4)’ü kısmen katılıyorum; 284’ü (21,8)’i katılmıyorum;

320'si (24,6)'sı kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 2,69'dur. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin karşı cinsle ilişkilerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkmalarında etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Sosyal beceri geliştirmem konusunda etkilidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 168'i (%12,9)'u tamamen katılıyorum; 308'i (%23,7)'si katılıyorum; 365'i (%28,1)'i kısmen katılıyorum; 271'i (20,8)'i katılmıyorum; 189'u (14,5)'i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 2,99'dur. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin sosyal beceri geliştirmeleri konusunda etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Özgüven ve özsaygımı geliştirmem konusunda etkilidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 224'ü (%17,2)'si tamamen katılıyorum; 314'ü (%24,1)'i katılıyorum; 345'i (%26,5)'i kısmen katılıyorum; 231'i (17,8)'i katılmıyorum; 187'si (14,4)'ü kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 2,99'dur. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin sosyal beceri geliştirmeleri konusunda etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenciler ortaöğretim rehberlik programının kişisel rehberlik boyutuna ilişkin genel ortalaması 3,02'dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerini kısmen yararlı gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3. Kişisel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okulda rehber öğretmen olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşma durumları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Kişisel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.9’da sunulmuştur.

Tablo 5.9: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Fark
1. Kız	696	3,07	0,87	2,001	0,046	(1-2) 1 lehine
2. Erkek	605	2,97	0,88			

p<0,05

Tablo 5.9 incelediğinde kız öğrencilerin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,07;ss:0,87) erkek öğrencilerin puan ortalamalarına($\bar{X}$:2,97;ss:0,88) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir (t=2,001; p= 0,046 <0,05). Buna göre, kız öğrencilerin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.Buna göre kız öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerinin erkek öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi, kız öğrencilerin kişisel rehberliği daha fazla önemsemeleri olabilir.

Kişisel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi(ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.10’da sunulmuştur.

Tablo 5.10: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p	LSD
1-Fen Lisesi	261	2,79	0,91	15,980	0,00	2-1 (2 lehine)
2-Anadolu Lisesi	519	3,17	0,87			2-3 (2 lehine)
3-İmam Hatip Lisesi	255	2,84	0,89			2-4 (2 lehine)
4-Meslek Lisesi	264	3,13	0,79			

P<0,05

Tablo 5.10 incelediğinde anadolu lisesi öğrencilerinin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,17;ss:0,87) meslek lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:3,13;ss:0,79) imam hatip lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:2,84;ss:0,89) ve fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:2,79;ss:0,91) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($F= 15,980$; $p=0,000 <0,05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anadolu lisesi öğrencilerin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesi, imam hatip lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre anadolu lisesi öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerinin diğer okul öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca fen lisesi öğrencileri ise kişisel rehberlik hizmetlerini diğer lise öğrencilerine göre daha az yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Her iki okulun da öğrenci profili birbirine yakın özellikler gösterdiğinden, bu durum okulların rehberlik programını uygulamadaki politikalarına veya programı sistemli bir şekilde uygulamalarına bağlanabilir.

Kişisel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.11’de sunulmuştur.

Tablo 5.11: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Düzeyi

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	LSD
1- 9.Sınıf	323	3,20	0,87	6,913	0,000	1-2 (1 lehine)
2- 10.Sınıf	324	2,90	0,82			1-3 (1 lehine)
3- 11.Sınıf	312	2,97	0,87			1-4 (1 lehine)
4- 12.Sınıf	342	3,01	0,92			

$p<0,05$

Tablo 5.11 incelediğinde 9. sınıf öğrencilerinin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,20;ss:0,87) 12. sınıfların ($\bar{X}$:3,01;ss:0,92) 11.

sınıfların ($\bar{X}$:2,97;ss:0,87) ve 10. sınıfların puan ortalamalarına($\bar{X}$:2,79;SS:0,91) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($F= 6,913$; $p=0,000<0,05$). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 9. sınıf öğrencileri ortaöğretim rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca 10. sınıf öğrencileri ise kişisel rehberlik hizmetlerini diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha az yararlı olduğunu söylenebilir. Bunun sebebi, 9. sınıf öğrencileri ortaöğretime yeni başladıkları ve ergenlik dönemlerinin etkisinin devam etmesinden dolayı kişisel rehberliğe daha fazla ihtiyaç duymaları olabilir.

Kişisel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin annenin öğrenim durumlarına göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.12’de sunulmuştur.

Tablo 5.12: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	LSD
1-İlkokul Mezunu	582	3,07	0,89	1,413	0,237	-
2-Ortaokul Mezunu	217	3,03	0,80			
3-Lise Mezunu	296	3,00	0,84			
4-Üniversite Mezunu	259	2,94	0,96			

$p>0,05$

Tablo 5.12 incelediğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,07;ss:0,89) annesi ortaokulu mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,03;SS:0,80) annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,00;ss:0,84) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:2,94;SS:0,96) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir ($F= 1,413$; $p=0,237>0,05$). Buna göre

anneninin eğitim durumlarının, öğrencilerin kişisel rehberliğin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olamadığı söylenebilir.

Kişisel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin babanın öğrenim durumlarına göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.13’de sunulmuştur.

Tablo 5.13: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
1-İlkokul Mezunu	244	3,03	0,81	0,965	0,408	-
2-Ortaokul Mezunu	233	3,07	0,84			
3-Lise Mezunu	399	3,05	0,90			
4-Üniversite Mezunu	424	2,96	0,93			

p>0,05

Tablo 5.13 incelediğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,03;ss:0,81) babası ortaokulu mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,07;ss:0,84) babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,05;ss:0,90) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}$:2,96;ss:0,93) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir (F= 0,4965; p=0,408>0,05).Buna göre babanın eğitim durumlarının, öğrencilerin mesleki rehberliğin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olamadığı söylenebilir.

Kişisel rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin rehber öğretmen olup olmadığına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.14’de sunulmuştur.

Tablo 5.14: Kişisel Rehberlik Hizmetlerinin Rehber Öğretmen Olup Olmadığına Göre Farklılaşma Düzeyi

Rehber Öğretmen Olup Olmadığı	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Fark
1-Yok	255	2,84	0,89	3,682	0,000	1-2 (2 lehine)
2-Var	1046	3,06	0,87			

p<0,05

Tablo 5.14 incelediğinde okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,06;ss:0,89)okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:2,84;ss:0,87) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($t=3,682$; $p=0,000<0,05$). Buna göre okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin kişisel rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle rehber öğretmeni olan öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerinin rehber öğretmeni olmayan öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi, rehber öğretmeni olan okullarda kişisel rehberlik hizmetlerinin yerli yerinde ve programa göre yapılması olabilir.

5.1.3. Mesleki Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan mesleki rehberlik hizmetlerine ilişkin bulguları elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.15’de verilmiştir.

Tablo 5.15: Mesleki Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde		Tamamen katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Kesinlikle katılmıyorum (1)		$\bar{X}$
	Görüşler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
21	Okulda seçebileceğim dersler hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar.	267	20,5	339	26,1	319	24,5	203	15,6	173	13,3	3,24
22	Bana uygun olan dersleri seçmemin önemini kavramamı sağlar.	260	20,0	349	26,8	340	26,1	183	14,1	169	13,0	3,26
23	Seçebileceğim dersler ile meslekler arasındaki ilişkiyi fark etmemi sağlar.	293	22,5	339	26,1	343	26,4	159	12,2	165	12,7	3,36
24	Mesleki değerlerimi fark etmemi sağlar.	241	18,5	337	25,9	362	27,8	195	15,0	166	12,8	3,22
25	İlgilerimi tanımamı sağlar.	219	16,8	317	24,4	322	24,8	255	19,6	188	14,5	3,09
26	Yeteneklerimi tanımamı sağlar.	216	16,6	286	22,0	341	26,2	250	19,2	208	16,0	3,04
27	Seçebileceğim meslekleri tanımam açısından yararlıdır.	298	22,9	349	26,8	315	24,2	165	12,7	174	13,4	3,33
28	Geleceğe ilişkin hedef belirlememde etkilidir.	272	20,9	345	26,5	346	26,6	169	13,0	169	13,0	3,29
29	Meslek ve kariyer olanaklarım hakkında doğru ve kapsamlı bilgiye ulaşmamı sağlar.	251	19,3	326	25,1	365	28,1	186	14,3	173	13,3	3,22
	Mesleki Rehberlik Boyutuna İlişkin Genel Ortalama											3,22

Tablo 5.15 incelendiğinde “Okulda seçebileceğim dersler hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 267’si (%20,5)’i tamamen katılıyorum; 339’u (%26,1)’i katılıyorum; 319’u (%24,5)’i kısmen katılıyorum; 203’ü (15,6)’sı katılmıyorum; 173’ü (13,3)’ü kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,24’dür. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerini okulda seçebilecekleri dersler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlama açısından kısmen yararlı buldukları söylenebilir.

“Bana uygun olan dersleri seçmemin önemini kavramamı sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 260’ı (%20,0)’ı tamamen katılıyorum; 349’u (%26,8)’i katılıyorum; 340’ı (%26,1)’i kısmen katılıyorum; 183’ü (14,1)’i katılmıyorum; 169’u (13,0)’ı kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,26’dır. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerini kendilerine uygun olan dersleri seçmemin önemini kavramalarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Seçebileceğim dersler ile meslekler arasındaki ilişkiyi fark etmemi sağlar.”maddesine ilişkin öğrencilerin 293’ü (%22,5)’i tamamen katılıyorum; 339’u (%26,1)’i katılıyorum; 343’ü (%26,4)’ü kısmen katılıyorum; 159’u (12,2)’si katılmıyorum; 165’i (12,7)’si kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,36’dır. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerini seçebilecekleri dersler ile meslekler arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Mesleki değerlerimi fark etmemi sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 241’i (%18,5)’i tamamen katılıyorum; 337’si (%25,9)’u katılıyorum; 362’si (%27,8)’i kısmen katılıyorum; 195’i (15,0)’ı katılmıyorum; 166’sı (12,8)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,22’dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerini mesleki değerlerini fark etmelerini sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“İlgilerimi tanımamı sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 219’u (%16,8)’i tamamen katılıyorum; 317’si (%24,4)’ü katılıyorum; 322’si (%24,8)’i kısmen katılıyorum; 255’i (19,6)’sı katılmıyorum; 188’i (14,5)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,09’dur. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerini ilgilerini tanımlarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Yeteneklerimi tanımamı sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 216’sı (%16,6)’sı tamamen katılıyorum; 286’sı (%22,0)’ı katılıyorum; 341’i (%26,2)’si kısmen katılıyorum; 250’si (19,2)’si katılmıyorum; 208’i (16,0)’ı kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,04’dür. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerini yeteneklerini tanımalarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Seçebileceğim meslekleri tanımam açısından yararlıdır” maddesine ilişkin öğrencilerin 298’i (%22,9)’u tamamen katılıyorum; 349’u (%26,8)’i katılıyorum; 315’i (%24,2)’si kısmen katılıyorum; 165’i (12,7)’si katılmıyorum; 174’ü (13,4)’ü kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,33’dür. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerini seçebileceğim meslekleri tanımalarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Geleceğe ilişkin hedef belirlememde etkilidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 272’si (%20,9)’u tamamen katılıyorum; 345’i (%26,5)’i katılıyorum; 346’sı (%26,6)’sı kısmen katılıyorum; 169’u (13,0)’ı katılmıyorum; 169’u (13,0)’ı kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,29’dür. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerini geleceğe ilişkin hedef belirlemelerinde etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Meslek ve kariyer olanaklarım hakkında doğru ve kapsamlı bilgiye ulaşmamı sağlar” maddesine ilişkin öğrencilerin 251’i (%19,3)’ü tamamen katılıyorum; 326’sı (%25,1)’i katılıyorum; 365’i (%28,1)’i kısmen katılıyorum; 186’sı (14,3)’ü katılmıyorum; 173’ü (13,3)’ü kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,22’dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrencilerin mesleki rehberlik faaliyetlerini meslek ve kariyer olanakları hakkında doğru ve kapsamlı bilgiye ulaşmalarını sağlama açısında yararlı olduğuna kısmen katıldıkları söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenciler ortaöğretim rehberlik programının mesleki rehberlik boyutuna ilişkin genel ortalaması 3,22'dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Bu da öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan mesleki rehberlik hizmetlerini kısmen yararlı gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3.1. Mesleki Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan mesleki rehberlik Hizmetlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okulda rehber öğretmen olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşma durumları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Mesleki rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.16'da sunulmuştur.

Tablo 5.16: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Fark
1-Kız	697	3,25	1,06	0,722	0,470	-
2-Erkek	604	3,21	0,99			

p>0,05

Tablo 5.16 incelediğinde kız öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,25;ss:1,06) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,21;ss:0,99) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir (t=0,722; p= 0,470 >0,05). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin okullarından yapılan mesleki rehberlik faaliyetlerini benzer şekilde yararlı buldukları söylenebilir.

Mesleki rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.17'de sunulmuştur.

Tablo 5.17: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p	LSD
1-Fen Lisesi	261	2,88	0,99	20,522	0,000	1-2 (2 lehine) 1-3 (3 lehine) 1-4 (4 lehine)
2-Anadolu Lisesi	519	3,45	0,99			
3-İmam Hatip Lisesi	255	3,09	1,09			
4-Meslek Lisesi	263	3,28	0,94			

$p < 0,05$

Tablo 5.17 incelediğinde Anadolu lisesi öğrencilerinin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,45;ss:0,99) meslek lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:3,28;ss:0,94) imam hatip lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:3,09;ss:1,09) ve fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:2,88;ss:0,99) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucuna grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($F = 20,522$; $p = 0,000 < 0,05$). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anadolu lisesi öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesi, imam hatip lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle anadolu Lisesi öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programında yer alan mesleki rehberlik hizmetlerinin diğer okul öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca fen lisesi öğrencileri ise kişisel rehberlik hizmetlerinde olduğu gibi mesleki rehberlik hizmetlerini de diğer lise öğrencilerine göre daha az yararlı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Her iki okulun da öğrenci profili birbirine yakın özellikler gösterdiğinden, bu durum okulların mesleki rehberlik programını uygulamadaki politikalarına veya programı sistemli bir şekilde uygulamalarına bağlanabilir.

Mesleki rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.18’de sunulmuştur.

Tablo 5.18: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Öğrencilerin Sınıf düzeylerine Göre Farklılaşma Düzeyi

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
1- 9.Sınıf	323	3,37	0,95	3,077	0,027	1-2(1 lehine) 1-3(1 lehine) 1-4(1 lehine)
2- 10.Sınıf	324	3,21	1,01			
3- 11.Sınıf	312	3,14	1,04			
4- 12.Sınıf	342	3,19	1,07			

$p < 0,05$

Tablo 5.18 incelediğinde 9. Sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,37;ss:0,95) 10. sınıfların ($\bar{X}$:3,21;ss:1,01) 12. sınıfların ($\bar{X}$:3,19;ss:1,07) ve 11. sınıfların puan ortalamalarına ($\bar{X}$:3,14;ss:1,04) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucuna grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($F = 3,077$; $p = 0,027 < 0,05$). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 9. sınıf öğrencileri ortaöğretim rehberlik programında yer alan mesleki rehberlik hizmetlerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca 10. sınıf öğrencileri ise kişisel rehberlikte olduğu gibi mesleki rehberlik hizmetlerini diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha az yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi, 9. sınıf öğrencileri ortaöğretime yeni başladıkları ve ergenlik dönemlerinin etkisinin devam etmesinden dolayı mesleki rehberliğe daha fazla ihtiyaç duymaları olabilir.

Mesleki rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin anne öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.19’da verilmiştir.

Tablo 5.19: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
1-İlkokul Mezunu	528	3,24	1,00	1,131	0,335	-
2-Ortaokul Mezunu	217	3,28	0,92			
3-Lise Mezunu	297	3,25	1,04			
4-Üniversite Mezunu	259	3,12	1,13			

$p > 0,05$

Tablo 5.19 incelediğinde annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,24;ss:1,00) annesi ortaokulu mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,28;ss:0,92) annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,25;SS:1,04) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları($\bar{X}$:3,12;SS:1,13) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir ($F = 1,131$; $p = 0,335 > 0,05$). Buna göre annelerin eğitim durumlarının öğrencilerin mesleki rehberliğin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Mesleki rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin baba öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.20’de sunulmuştur.

Tablo 5.20: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	LSD
1-İlkokul Mezunu	244	3,21	0,94	3,402	0,017	1-3 (3 lehine) 2-3 (3 lehine) 4-3 (3 lehine)
2-Ortaokul Mezunu	233	3,21	0,98			
3-Lise Mezunu	400	3,35	1,03			
4-Üniversite Mezunu	424	3,13	1,08			

$p < 0,05$

Tablo 5.20 incelediğinde babası lise mezunu olan öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,35;ss:1,03) babası ortaokulu mezunu olanların ($\bar{X}$:3,21;ss:0,98) babası ilkokul mezunu olan ($\bar{X}$:3,21;ss:0,94) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:3,13;ss:1,08) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($F= 3,402$; $p=0,017<0,05$). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda babası lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları, babası ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre babası lise mezunu olan öğrenciler ortaöğretim rehberlik programında yer alan mesleki rehberlik hizmetlerinin babaları ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca babası üniversite mezunu olan öğrenciler ise mesleki rehberlik hizmetlerini diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha az yararlı olduğunu düşünmektedirler. Bunun sebebi ise babası üniversite mezunu olan öğrencilerin mesleki rehberlikten beklentilerinin diğer öğrencilerden daha fazla olması olabilir.

Mesleki rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin rehber öğretmen olup olmadığına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.21’de sunulmuştur.

Tablo 5.21: Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Rehber Öğretmen Olup Olmamasına Göre Farklaşma Düzeyi

Rehber Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Fark
1-Yok	255	3,09	1,09	2,440	0,015	1-2 (2 lehine)
2-Var	1046	3,26	1,00			

$p<0,05$

Tablo 5.21 incelediğinde okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,26;ss:1,00) okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:3,09;ss:1,09) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre

grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($t=2,440$; $p= 0,015 < 0,05$). Buna göre kişisel rehberlikte olduğu gibi okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin mesleki rehberlik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Rehber öğretmeni olan öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programında yer alan mesleki rehberlik hizmetlerinin rehber öğretmeni olmayan öğrencilere göre daha yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi, rehber öğretmeni olan okullarda mesleki rehberlik hizmetlerinin yerli yerinde ve programa göre yapılması olabilir.

5.1.4. Rehber Öğretmen Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin Ortaöğretim Rehberlik Programında yer alan okul ve sınıf rehber öğretmenlerine ilişkin bulguları elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5.22: Rehber Öğretmen Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde		Tamamen katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Kesinlikle katılmıyorum (1)		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
30	Sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik etkinliklerini uygularken isteklidir.	352	27,1	337	25,9	288	22,1	145	11,1	179	13,8	3,41
31	Sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebilmektedir	319	24,5	328	25,2	336	25,8	156	12,0	162	12,5	3,37
32	Okul rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebilmektedir	248	19,1	292	22,4	345	26,5	201	15,4	215	16,5	3,12
Okul Ve Sınıf Rehber Öğretmenleri Boyutuna İlişkin Genel Ortalama												3,22

Tablo 5.22 incelendiğinde “Sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik etkinliklerini uygularken isteklidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 352’si (%27,1)’i tamamen katılıyorum; 337’si (%25,9)’u katılıyorum; 288’i (%25,2)’si kısmen katılıyorum;

145'i (11,1)'i katılmıyorum; 179'u (13,8)'i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,41'dir. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin kendilerine rehberlik hizmeti sunan sınıf rehber öğretmenlerini, rehberlik etkinliklerini uygularken istekli buldukları söylenebilir.

“Sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebilmektedir” maddesine ilişkin öğrencilerin 319'u (%24,5) tamamen katılıyorum; 328'i (%25,2) katılıyorum; 336'sı (%25,8) kısmen katılıyorum; 156'sı (12,0) katılmıyorum; 162'si (12,5) kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,37'dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kendilerine rehberlik hizmeti sunan sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebildiklerini kısmen düşündükleri söylenebilir.

“Okul rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebilmektedir” maddesine ilişkin öğrencilerin 248'i (%19,1) tamamen katılıyorum; 292'si (%22,4) katılıyorum; 345'i (%26,5) kısmen katılıyorum; 201'i (15,4) katılmıyorum; 215'i (16,5) kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,12'dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler kendilerine rehberlik hizmeti sunan okul rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebildiklerini kısmen düşündükleri söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenciler ortaöğretim rehberlik programının okul ve sınıf rehber öğretmenleri boyutuna ilişkin genel ortalaması 3,22'dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Bu da öğrencilerin kendilerine rehberlik hizmeti sunan okul ve sınıf rehber öğretmenlerini kısmen yararlı buldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.4.1. Rehber Öğretmen Boyutuna İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul ve sınıf rehber öğretmenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okulda rehber öğretmen olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşma durumları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Okul ve sınıf rehber öğretmen boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.23’de sunulmuştur.

Tablo 5.23: Rehber Öğretmen Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Fark
1. Kız	697	3,34	1,12	1,556	0,120	-
2. Erkek	604	3,25	1,07			

$p > 0,05$

Tablo 5.23 incelediğinde kız öğrencilerin okul ve sınıf rehber öğretmen alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,34;ss:1,12) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları($\bar{X}$:3,25;ss:1,07) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir ($t=1,556$; $p= 0,120 > 0,05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin kendilerine sunduğu rehberlik faaliyetlerinin benzer şekilde yararlı buldukları söylenebilir.

Okul ve sınıf rehber öğretmen boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.24’de sunulmuştur.

Tablo 5.24: Rehber Öğretmen Boyutunun Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi

Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
1-Fen Lisesi	262	3,08	1,02	16,006	0,000	2-1 (2 lehine) 2-3 (2 lehine) 2-4 (2 lehine)
2-Anadolu Lisesi	520	3,51	1,06			
3-İmam Hatip Lisesi	255	3,03	1,14			
4-Meslek Lisesi	263	3,35	1,11			

$p < 0,05$

Tablo 5.24 incelediğinde Anadolu lisesi öğrencilerinin okul ve sınıf rehber öğretmen alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,51;ss:1,06) meslek lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:3,35;ss:1,11) imam hatip lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:3,03;ss:1,14) ve fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:3,08;ss:1,02) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($F= 16,006$; $p=0,000 < 0,05$). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda Anadolu lisesi öğrencilerin rehber öğretmen alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının meslek lisesi, imam hatip lisesi ve fen lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre Anadolu lisesi öğrencilerinin ortaöğretim rehberlik programının uygulanması sırasında, okul ve sınıf rehber öğretmenin daha istekli olduğu ve öğrencileri kısmen daha iyi takip ettiklerini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca fen lisesi öğrencileri ise diğer lise öğrencilerine göre okul ve sınıf rehber öğretmenlerini daha az ilgili ve faydalı buldukları söylenebilir.

Okul ve sınıf rehber öğretmen boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.25’de sunulmuştur.

Tablo 5.25: Rehber Öğretmen Boyutunun Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Düzeyi

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
1- 9.Sınıf	323	3,49	1,05	4,783	0,003	1-2 (1 lehine)
2- 10.Sınıf	324	3,27	1,01			1-3 (1 lehine)
3- 11.Sınıf	312	3,20	1,05			1-4 (1 lehine)
4- 12.Sınıf	342	3,23	1,23			

$p < 0,05$

Tablo 5.25 incelediğinde 9. sınıf öğrencilerinin okul ve sınıf rehber öğretmen alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,49;ss:1,05) 10. sınıf öğrencilerin ($\bar{X}$:3,27;ss:1,01) 12. sınıf öğrencilerin ($\bar{X}$:3,23;ss:1,23) ve 11. sınıf öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:3,20;ss:1,05) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($F = 4,783$; $p = 0,003 < 0,05$). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda 9. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre 9. sınıf öğrencileri ortaöğretim rehberlik programında yer alan okul ve sınıf rehber öğretmenin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha ilgili ve faydalı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca 11.sınıf öğrencileri ise okul ve sınıf rehber öğretmenin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha az ilgili ve faydalı olduklarını düşündükleri söylenebilir. Bunun sebebi, 9.Sınıf öğrencileri ortaöğretime yeni başladıkları ve ergenlik dönemlerinin etkisinin devam etmesinden dolayı okul ve sınıf rehber öğretmenine daha fazla ihtiyaç duymaları olabilir. 11.Sınıfların ise ara sınıfta oldukları için okul ve sınıf rehber öğretmenine daha az ihtiyaç duymaları olabilirler.

Okul ve sınıf rehber öğretmen boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anne öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlenmesinde ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.26’da sunulmuştur.

Tablo 5.26: Rehber Öğretmen Boyutunun Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	LSD
1-İlkokul Mezunu	528	3,26	1,10	0,448	0,584	-
2-Ortaokul Mezunu	217	3,38	1,10			
3-Lise Mezunu	297	3,29	1,06			
4-Üniversite Mezunu	259	3,31	1,13			

P>0,05

Tablo 5.26 incelediğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin okul ve sınıf rehber öğretmen alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,26;ss:1,10) annesi ortaokulu mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,38;ss:1,10) annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,29;ss:1,06) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,31;ss:1,13) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir (F= 0,448;p= 0,584>0,05). Buna göre annenin eğitim durumlarının, öğrencilerin okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin kendilerine sunduğu rehberlik faaliyetlerinin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olamadığı söylenebilir.

Okul ve sınıf rehber öğretmen boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin baba öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.27’de sunulmuştur.

Tablo 5.27: Rehber Öğretmen Boyutunun Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	LSD
1-İlkokul Mezunu	244	3,17	1,04	1,662	0,173	-
2-Ortaokul Mezunu	233	3,32	1,10			
3-Lise Mezunu	400	3,37	1,12			
4-Üniversite Mezunu	424	3,29	1,10			

p>0,05

Tablo 5.27 incelediğinde babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin okul ve sınıf rehber öğretmen alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,17;ss:1,04) babası ortaokulu mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,32;ss:1,10) babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,37;ss:1,12) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$:3,29;ss:1,10) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir ($F= 1,662$; $p=0,173>0,05$). Buna göre babanın eğitim durumlarının, öğrencilerin okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin kendilerine sunduğu rehberlik faaliyetlerinin niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olamadığı söylenebilir

Okul ve sınıf rehber öğretmen alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin okulda rehber öğretmen olup olmadığına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.28’de verilmiştir

Tablo 5.28: Rehber Öğretmen Boyutunun Rehber Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Düzeyi

Rehber Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Fark
1. Yok	255	3,03	1,14	4,359	0,000	1-2 (2 lehine)
2. Var	1046	3,36	1,07			

$p<0,05$.

Tablo 5.28 incelediğinde okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin okul ve sınıf rehber öğretmenleri alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,36;ss:1,07)okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin ($\bar{X}$:3,03;ss:1,14) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($t=4,359$; $p= 0,000 <0,05$). Buna göre okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin okul ve sınıf rehber öğretmenlerine ilişkin puan ortalamalarının okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Okulunda rehber öğretmen olan öğrenciler okul ve sınıf rehber öğretmenlerine karşı daha olumlu görüş beyan

ettikleri söylenebilir. Buna göre rehber öğretmen olan okullarda rehberlik hizmetleri daha sağlıklı yürütüldüğü söylenebilir.

5.1.5. Okulun Şartları Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan okulun şartlarına ilişkin bulguları elde edilirken frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.29’da verilmiştir.

Tablo 5.29: Okulun Şartları Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Madde		Tamamen katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Kesinlikle katılmıyorum (1)		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
33	Okul idaresi, rehberlik programının uygulanmasında destekleyici ve yardımcıdır.	198	15,2	295	22,7	379	29,1	203	15,6	226	17,4	3,02
34	Okuldaki rehber öğretmen sayısı yeterlidir.	203	15,6	253	19,4	263	20,2	181	13,9	401	30,8	2,75
35	Rehberlik etkinliklerini uygulayabilmek için haftada bir (1) ders saati yeterlidir	242	18,6	203	15,6	193	14,8	194	14,9	469	36,0	2,65
	Okulun Şartları Boyutuna İlişkin Genel Ortalama											2,80

Tablo 5.29 incelendiğinde “Okul idaresi, rehberlik programının uygulanmasında destekleyici ve yardımcıdır” maddesine ilişkin öğrencilerin 198’i (%15,2)’si tamamen katılıyorum; 295’i (%22,7)’si katılıyorum; 379’u (%29,1)’i kısmen katılıyorum; 203’ü (15,6)’sı katılmıyorum; 226’sı (17,4)’ü kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,02’dir. Bu ortalama katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrenciler okul idaresinin, rehberlik programının uygulanmasında destekleyici ve yardımcı oldukları görüşüne kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Okuldaki rehber öğretmen sayısı yeterlidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 203’ü (%15,6)’sı tamamen katılıyorum; 253’ü (%19,4)’ü katılıyorum; 263’ü (%20,2)’si kısmen katılıyorum; 181’i (13,9)’u katılmıyorum; 401’i (30,08)’i kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 2,75’dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler okulun kendilerine sunduğu rehberlik hizmetinde okuldaki rehber öğretmen sayısı yeterlidir görüşüne kısmen katıldıkları söylenebilir.

“Rehberlik etkinliklerini uygulayabilmek için haftada bir (1) ders saati yeterlidir” maddesine ilişkin öğrencilerin 242’si (%18,6)’sı tamamen katılıyorum; 203’ü (%15,6)’sı katılıyorum; 193’ü (%14,8)’i kısmen katılıyorum; 194’ü (14,9)’u katılmıyorum; 469’u (36,0)’ı kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Öğrencilerin bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 2,65’dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğrenciler okulun kendilerine sunduğu rehberlik hizmetinde rehberlik etkinliklerini uygulayabilmek için haftada bir (1) ders saati yeterlidir görüşüne kısmen katıldıkları söylenebilir.

Sonuç olarak öğrenciler ortaöğretim rehberlik programının okulun şartları boyutuna ilişkin genel ortalaması 2,80’dir. Bu ortalama kısmen katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Bu da öğrencilerin okulun kendilerine sunduğu rehberlik hizmetlerini kısmen yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.5.1. Okulun Şartları Boyutuna İlişkin Değişkenlere Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulun şartlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okulda rehber öğretmen olup olmadığı değişkenlerine göre farklılaşma durumları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Okulun şartları alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.30’da sunulmuştur.

Tablo 5.30: Okulun Şartları Boyutunun Cinsiyete Göre Farklılaşma Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p	Fark
1. Kız	697	2,81	1,05	0,064	0,949	-
2. Erkek	604	2,81	1,08			

$p > 0,05$

Tablo 5.30 incelediğinde kız öğrencilerin okulun şartları alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:2,81;ss:1,05) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$:2,81;ss:1,08) aynı olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucuna göre grup ortalamaları arasında fark olmadığı söylenebilir ($t=0,064$; $p=0,949 > 0,05$). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin kendilerine rehberlik hizmeti sunulurken okul şartlarını yeterli bulmakta benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Okulun şartları alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.31’de sunulmuştur.

Tablo 5.31: Okulun Şartları Boyutunun Okul Türüne Göre Farklılaşma Düzeyi

Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
1-Fen Lisesi	262	2,72	1,04	42,074	0,000	1-2 (2 lehine)
2-Anadolu Lisesi	520	3,04	1,04			2-3 (2 lehine)
3-İmam Hatip Lisesi	255	2,21	0,95			1-4 (4 lehine)
4-Meslek Lisesi	263	3,02	1,02			3-4 (4 lehine)

$p < 0,05$

Tablo 5.31 incelediğinde anadolu lisesi öğrencilerinin okulun şartları alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:3,04;ss:1,04) meslek lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:3,02;ss:1,02) fen lisesi öğrencilerinin ($\bar{X}$:2,21;SS:0,95) ve imam hatip lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:2,72;ss:1,04) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucuna göre grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($F= 42,074$; $p=0,000 < 0,05$). Tabloya göre fark

anadolu lisesi ile fen lisesi arasında anadolu lisesi lehine, anadolu lisesi ile imam hatip lisesi arasında anadolu lisesi lehine, fen lisesi ile meslek lisesi arasında fen lisesi lehine ve imam hatip lisesi ile meslek lisesi arasında meslek lisesi lehine olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda anadolu lisesi öğrencilerin okulun şartları alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının sırasıyla meslek lisesi, fen lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre anadolu lisesi öğrencilerinin rehberlik programında yer alan okul şartlarının rehberlik hizmetleri için diğer okul öğrencilere göre daha uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca imam hatip lisesi öğrencileri ise okul şartlarının rehberlik hizmetleri için diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerine göre daha az uygun olduğunu düşünmektedirler. Bunun sebebi, Anadolu liselerinde rehber öğretmen sayısının bir ve birden fazla olması ve imam hatip liselerinde rehber öğretmenin olmaması olabilir. Dolayısıyla rehberlik ders saatinde ve ders saati dışında yeterli rehberlik hizmetleri verilememiş olabilir.

Okulun şartları boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.32’de sunulmuştur.

Tablo 5.32: Okulun Şartları Boyutunun Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Düzeyi

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
1- 9.Sınıf	323	2,87	0,98	0,773	0,509	-
2- 10.Sınıf	324	2,82	1,06			
3- 11.Sınıf	312	2,74	1,00			
4- 12.Sınıf	342	2,80	1,19			

$p > 0,05$

Tablo 5.32 incelediğinde 9. Sınıf öğrencilerinin okulun şartları alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:2,87;ss:0,98) 10. sınıfların ($\bar{X}$:2,82;ss:1,06) 11. sınıfların ($\bar{X}$:2,74;ss:1,00) ve 12. sınıfların puan ortalamaları ($\bar{X}$:2,80;ss:1,19) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup

ortalamları arasındaki anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir ($F= 0,773$; $p=0,509>0,05$). Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri kendilerine sunulan rehberlik hizmetinde okul şartlarının niteliğine ilişkin görüşleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Okulun şartları boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anne öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.33’de sunulmuştur.

Tablo 5.33: Okulun Şartları Boyutunun Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi

Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	LSD
1-İlkokul Mezunu	528	2,81	1,06	3,325	0,019	1-2 (2 aleyhine) 2-3 (2 aleyhine) 2-4 (2 aleyhine)
2-Ortaokul Mezunu	217	2,61	1,01			
3-Lise Mezunu	297	2,89	1,06			
4-Üniversite Mezunu	259	2,87	1,11			

$p<0,05$

Tablo 5.33 incelediğinde annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin okul şartları alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}:2,61$; $SS:1,01$) annesi ilkokul mezunu olanların ($\bar{X}:2,81$; $SS:1,06$) annesi üniversite mezunu olan ($\bar{X}:2,87$; $SS:1,14$) ve annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}:2,89$; $SS:1,06$) olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir ($F= 3,325$; $p=0,019<0,05$). Farkın kaynağını belirleyebilmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları, annesi ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ortaöğretim rehberlik programında yer alan okulun şartlarının, annesi ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca annesi üniversite, lise ve ilkokul mezunu olan öğrenciler ise rehberlik hizmetlerini okulun şartları boyutunda puan ortalamaları birbirine çok

yakın olduğu söylenebilir. Buna göre annesi üniversite, lise ve ilkokul mezunu olan öğrenciler kendilerine sunduğu rehberlik faaliyetlerinde okul şartlarını benzer şekilde yeterli buldukları söylenebilir.

Okulun şartları boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin baba öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.34’de sunulmuştur.

Tablo 5.34: Okulun Şartları Boyutunun Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Düzeyi

Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
1-İlkokul Mezunu	244	2,80	1,05	0,439	0,725	-
2-Ortaokul Mezunu	233	2,77	1,03			
3-Lise Mezunu	400	2,78	1,08			
4-Üniversite Mezunu	424	2,85	1,07			

$p > 0,05$

Tablo 5.34 incelediğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin okulun şartları alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları ($\bar{X}$:2,80;ss:1,05) annesi ortaokulu mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:2,77;ss:1,03) annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{X}$:2,78;ss:1,08) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}$:2,85;ss:1,07) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı söylenebilir ($F=0,439$; $p=0,725 > 0,05$). Buna göre babanın eğitim durumlarının, öğrencilerin kendilerine sunduğu rehberlik faaliyetlerinde okul şartlarının yeterli olduğuna ilişkin görüşleri üzerinde etkili olamadığı söylenebilir

Okulun şartları alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin okulda rehber öğretmen olup olmadığına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 5.35’de sunulmuştur.

Tablo 5.35: Okulun Şartları Boyutunun Rehber Öğretmen Sayısına Göre Farklaşma Düzeyi

Rehber Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	t	P	Fark
1-Yok	255	2,21	0,95	10,333	0,000	1-2 (2 lehine)
2-Var	1046	2,95	1,04			

p<0,05

Tablo 5.35 incelediğinde okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin okulun şartları alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının ($\bar{X}$:2,95;ss:1,04) okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına ($\bar{X}$:2,21;ss:0,95) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir (t=10,333; p= 0,000 <0,05). Buna göre okulunda rehber öğretmen olan öğrencilerin okul şartlarına ilişkin puan ortalamalarının okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Okulunda rehber öğretmen olan öğrenciler okul şartlarını daha yeterli buldukları söylenebilir. Bunun sebebi, rehber öğretmeni olan okullarda rehberlik hizmetleri programlı bir şekilde yürütüldüğü için okul şartlarını iyileştirmesi olabilir.

SONUÇ

Bu bölümde, araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Eğitsel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin rehberlik programını kendilerini ilgilendiren yönetmelikleri tanıma açısından yararlı buldukları, akademik başarılarını artırma açısından yararlılığına kısmen katıldıkları, rehberlik programının ders çalışma alışkanlığı kazanabilme açısından yararlılığına kısmen katıldıkları, verimli ders çalışma tekniklerini öğrenmeleri açısından yararlı olduğuna inandıkları, okul çevresindeki eğitsel ve sosyal imkânlardan haberdar olmaları açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Avcı ve Nazlı (2006) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygısı düzeyleri üzerinde sınıf rehberliğinin etkisinin araştırdıkları çalışmada, sınıf rehberliği programının öğrencilerin eğitsel başarılarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Sink ve Stroh (2003) tarafından yapılan çalışmada rehberlik programı uygulanan öğrencilerin kontrol grubundakilere göre akademik başarılarının arttığı yer almaktadır. Avcı (2006) tarafından yapılan çalışmada da sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan öğrencilerin etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında olumlu gelişmeler meydana geldiği görülmüştür. Bununla beraber öğrencilerin akademik başarılarının yükseldiği, sınav kaygılarının da düştüğü görülmüştür. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerini orta düzeyde yararlı gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Durmuş (2012) 8.sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasında tam anlamıyla programın eğitsel ve mesleki gelişim kazanım işlevlerini yerine getiremediği sonucuna ulaşmıştır. Topçu (2014) yaptığı çalışmada 9. sınıf rehberlik programında yer alan eğitsel rehberlik hizmetlerini orta düzeyde yararlı gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Ayrıca çeşitli değişkenlere göre sonuçların farklılaşma düzeyleri incelendiğinde ise;ortaöğretim öğrencilerinin eğitsel rehberlik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin sadece anne ve baba öğrenim durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin eğitsel rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eğitsel rehberlik faaliyetlerine daha olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hıdır (2010) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmaya benzer şekilde eğitsel başarı alt boyutuna ilişkin puanların öğrencinin cinsiyeti değişkenine göre incelemiş ve grupların aritmetik ortalamaları kız öğrencilerin lehine anlamlı bulmuştur.

Okul türü değişkeni açısından ortaöğretim öğrencilerinin eğitsel rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Anadolu Lisesi öğrencilerinin eğitsel rehberlik hizmetlerini diğer lise öğrencilerine göre daha yararlı buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Hıdır (2010) öğrencilerin eğitsel ve mesleki gelişim yeterlilik alanına ait kazanımları kazanma boyutu öğrencinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler, meslek liseli öğrencilere göre eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının daha iyi kazanıldığı sonucuna varmıştır.

Sınıf düzeyi durumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin eğitsel rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. 9. sınıf öğrencileri eğitsel rehberlik hizmetlerini diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hıdır (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin eğitsel ve mesleki gelişim yeterlilik alanına ait kazanımları kazanma boyutu öğrencinin sınıf seviyeleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. 9. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilerine, 10. sınıf öğrencilerinin de 11. sınıf öğrencilerine göre eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının daha iyi kazanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Okulunda rehber öğretmeni olan ve olmayan durumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin eğitsel rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Okulunda rehber öğretmeni olan öğrencilerin eğitsel rehberlik

hizmetlerini okulunda rehber öğretmeni olmayan öğrencilere göre daha yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kişisel Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenciler rehberlik programını okulda yararlanabileceği olanaklar hakkında bilgi sahibi olmaları açısından yararlı buldukları; sınav kaygısıyla baş edebilme açısından yararlılığına kısmen katıldıkları, ergenlik döneminin bedensel ve duygusal değişimlerin ortaya çıkardığı durumlara uyum sağlamalarında etkililiği açısından yararlılığına kısmen katıldıkları, bedensel sağlıklarında gerekli alışkanlıkları edinmeleri açısından yararlılığına kısmen katıldıkları, kişilerarası iletişimlerini güçlendirmeleri açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları, öfke ile baş etme yollarını öğrenmelerini sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları, kişilerarası ilişkilerde anlaşmazlıkları çözebilmeleri açısından yararlı olduğuna kısmen inandıkları, öğrenciler akran baskısıyla baş edebilme becerilerini geliştirmeleri açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları, okulda sorunların ortaya çıkmadan önlenmesinde etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen inandıkları, eğitim-öğretim etkinlikleri içindeki grup çalışmalarına aktif olarak katılmalarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları, duygusal ve sosyal uyum sorunlarının çözümünde etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları, karşılaştıkları sorunların çözümünde gereken yardımı alabilmelerini sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları, karşı cinsle ilişkilerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkmalarında etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları, sosyal beceri geliştirmeleri konusunda etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerini orta düzeyde yararlı gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Topçu (2014) yaptığı çalışmada 9. sınıf rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerini orta düzeyde yararlı gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Stott ve Jackson (2005)'in toplumsal hizmet sınıflarında uyguladıkları kapsamlı rehberlik programı çalışmasında ayrıca Lapan (2001) ve Gysbers (2002)'in yaptığı çalışmalarda öğrencilerin bireysel özelliklerine ilişkin farkındalık düzeylerinde, sosyal becerilerinde, öğrenme becerilerinde, mesleki ve kişisel

gelişimlerinde olumlu değişimler olduğu ortaya çıkmıştır. Topses'e (2007) göre de, kişisel rehberlik öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak onlara psikolojik yardımda bulunmayı hedeflemektedir. Eğitim süreci içinde öğrencinin kendini tanıması, kendini kabul etmesi, güçlü ve zayıf yönlerini ayırt edebilmesi, kişiler arası ilişkilerinde dengeli olması, kişisel ve sosyal açıdan uyumlu bir birey olarak yetişmesi amaçlanır. Okullarda olanaklar dâhilinde sosyal beceri eğitimi, iletişim becerileri eğitimi, özsaygı ve özgüven geliştirme eğitimi, atılganlık eğitimi gibi kişisel rehberlik etkinliklerine yer verilebilir. Bardakçı (2011) da ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanın kapsamlı gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanlar ile yapılan görüşmeler sonucunda kişisel ve sosyal alanlardaki etkinliklerin daha yararlı olduğu görülmüştür.

Çeşitli değişkenlere göre sonuçların farklılaşma düzeyleri incelendiğinde de, ortaöğretim öğrencilerinin kişisel rehberlik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin sadece öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin kişisel rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kişisel rehberlik faaliyetlerine daha olumlu yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Turgut (2005) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik programından yararlanma düzeylerini etkileyen bazı faktörlerin değerlendirilmesi yaptığı araştırmada rehber öğretmenler 8. sınıf öğrencilerinden kız öğrencilerin sorunlarına erkek öğrencilerin sorunlarına göre daha fazla çözüm üredikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul türü değişkeni açısından ortaöğretim öğrencilerinin kişisel rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Anadolu Lisesi öğrencilerinin kişisel rehberlik hizmetlerini diğer lise öğrencilerine göre daha yararlı buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Topçu (2014) tarafından yapılan araştırmada Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin 9. sınıf rehberlik programında yer alan kişisel rehberlik hizmetlerinin diğer lise öğrencilerine göre daha yararlı olduğunu düşündükleri ve Fen lisesi öğrencileri ise kişisel rehberlik hizmetlerini diğer lise

öğrencilerine göre daha az yararlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Her iki okulun da öğrenci profili birbirine yakın özellikler gösterdiğinden, bu durum okulların rehberlik programını uygulamadaki politikalarına veya programı sistemli bir şekilde uygulamalarına bağlamıştır.

Sınıf düzeyleri açısından ortaöğretim öğrencilerinin kişisel rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde de, 9.Sınıf öğrencilerinin kişisel rehberlik hizmetlerini daha yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde okulunda rehber öğretmeni olup olmama durumlarına göre bulgular incelendiğinde okulunda rehber öğretmeni olan öğrencilerin kişisel rehberlik hizmetlerini daha yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenciler okulda seçebilecekleri dersler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlama açısından yararlı buldukları; kendilerine uygun olan dersleri seçmemin önemini kavramalarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen inandıkları, seçebilecekleri dersler ile meslekler arasındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen inandıkları, mesleki değerlerini fark etmelerini sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları, öğrencilerin ilgilerini tanımalarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen inandıkları, öğrencilerin yeteneklerini tanımalarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen katıldıkları, öğrencilerin seçebileceği meslekleri tanımalarını sağlama açısından yararlı olduğuna kısmen inandıkları, geleceğe ilişkin hedef belirlemelerinde etkililiği açısından yararlı olduğuna kısmen inandıkları, öğrencilerin meslek ve kariyer olanakları hakkında doğru ve kapsamlı bilgiye ulaşmalarını sağlama açısında yararlı olduğuna kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programında yer alan mesleki rehberlik hizmetlerini orta düzeyde yararlı gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Topçu (2014) yaptığı çalışmada 9. sınıf rehberlik programında yer alan mesleki rehberlik hizmetlerini orta düzeyde yararlı gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç, çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Tokalı

(2007) yaptığı araştırmada rehber öğretmenlere göre 9. sınıf rehberlik programının bazı temel amaçlara sahip olması gerektiğini düşünmektedirler. Bu amaçların başlıcaları; mesleki rehberlik, sosyal beceri, okula uyum, alan seçimi, bireyi tanıma, ilgi ve yetenek farkında lığını sağlaması ve eğitsel rehberlik konularının gerekliliğini görüşmeler sonucunda ortaya çıkarmıştır.

Çeşitli değişkenlere göre sonuçların farklılaşma düzeyleri incelendiğinde ise; ortaöğretim öğrencilerinin mesleki rehberlik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin sadece cinsiyet ve anne eğitim durumlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır

Okul türü değişkeni açısından ortaöğretim öğrencilerinin mesleki rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Anadolu Lisesi öğrencilerinin mesleki rehberlik hizmetlerini diğer lise öğrencilerine göre daha yararlı buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Peker (2008) farklı liselerdeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin rehberlik beklentilerini değerlendirdiği araştırmasında; farklı rehberlik alanlarında beklentilerin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak öğretmenlerin mesleki rehberlik hizmet alanından beklentilerinin öğrencilere ve eğitsel, kişisel rehberlik hizmetlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür

Sınıf düzeyi durumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin mesleki rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bulgular incelendiğinde kişisel rehberlikte olduğu gibi 9.Sınıf öğrencileri mesleki rehberlik hizmetlerini daha yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tokalı (2007)'da dokuzuncu sınıf rehberlik programının değerlendirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada alan seçimi konusunun programın genel amaçlarında yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Baba öğrenim durumları açısından ortaöğretim öğrencilerinin mesleki rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Babası lise mezunu olan öğrencilerin kişisel rehberlik hizmetlerini daha yararlı buldukları, en az yararlı bulan babası üniversite mezunu olan öğrencilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Topçu (2014) 9. Sınıf rehberlik programının değerlendirilmesine ilişkin yaptığı araştırmada ise, baba öğrenim durumlarına göre bulguları incelendiğinde

babası lise mezunu olan öğrencilerin mesleki rehberlik hizmetlerini daha yararlı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Hıdır (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin eğitsel ve mesleki gelişim yeterlilik alanına ait kazanımları kazanma boyutu öğrencinin babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Babanın eğitim durumu arttıkça eğitsel ve mesleki kazanımlarda artmaktadır diyebiliriz.

Okulunda rehber öğretmeni olan ve olmayan durumlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin mesleki rehberlik faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Okulunda rehber öğretmeni olan öğrencilerin mesleki rehberlik hizmetlerini okulunda rehber öğretmeni olmayan öğrencilere göre daha yararlı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Rehber Öğretmen Boyutuna İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrencilerin sınıf rehber öğretmenlerini, rehberlik etkinliklerini uygularken istekli buldukları; öğrenciler sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebildiklerini kısmen düşündükleri; öğrenciler okul rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebildiklerini kısmen düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Turan (2009) yaptığı araştırmada öğrencilerinin rehberlik servisine ilksin tutumları kendini açma davranışları açısından incelenmiştir. Rehber öğretmeni kendine yakın gören, geribildirim alan, rehberlik hizmetlerini tanıyan ve bu hizmetlerden yararlanan öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programının uygulanması sırasında okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin, öğrencileri kişisel, sosyal ve akademik olarak takip edebilmelerini ve uygulamalara ilişkin olarak istekli olma durumlarını orta düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Çeşitli değişkenlere göre sonuçların farklılaşma düzeyleri incelendiğinde ise; cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okuldaki rehber öğretmen sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bununla beraber okul türü değişkeni açısından ortaöğretim öğrencilerinin rehber öğretmen boyutuna ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Anadolu Lisesi öğrencilerinin okul ve sınıf öğretmenlerini çeşitli yönleriyle takip edebilmeleri ve uygulamalara karşı istekli olma durumlarını diğer lise öğrencilerine göre daha etkili buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Doğan (2013) farklı lise türlerindeki öğrencilerin rehberlik servisi ve psikolojik danışmanlara ilişkin metaforik algılarının karşılaştırdığı araştırmasında benzer şekilde Anadolu lisesinde okuyanların Meslek lisesinde okuyanlara göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin metaforik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Yine sınıf düzeyi değişkenine göre 9. Sınıf öğrencileri ortaöğretim rehberlik programında yer alan okul ve sınıf rehber öğretmenin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha ilgili ve faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Berber (2010)'de yapmış olduğu onuncu sınıf rehberlik programının değerlendirilmesine yönelik çalışmasında, sınıf rehber öğretmenlerinin gerekli materyallere kolay bir biçimde ulaşamadıklarını belirlemiştir. Derebaşı (2011)'de yapmış olduğu 12. sınıf rehberlik programının değerlendirilmesine yönelik çalışmasında, sınıf rehber öğretmenliği uygulamalarında okul idareleri tarafından zorunlu atamalar yerine istekli öğretmenlerin bu işi yürütmesi gerektiği mevcut programın güncellenmesi gerektiği ve program uygulamaları için öngörülen zamanında arttırılması gerektiğini sınıf rehber öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Tokalı (2007) da 9. sınıf rehberlik programının değerlendirilmesine yönelik yaptığı çalışmada programın işlevsel olabilmesini öğretmene bağlı olduğunu belirlemiştir.

Okulun Şartları Boyutuna İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; öğrenciler okul idaresinin, rehberlik programının uygulanmasında destekleyici ve yardımcı oldukları görüşüne kısmen katıldıkları; öğrenciler okuldaki rehber öğretmen sayısı yeterlidir görüşüne kısmen katıldıkları öğrenciler rehberlik etkinliklerini uygulayabilmek için haftada bir (1) ders saati yeterlidir görüşüne kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Derebaşı' da (2011) yapmış olduğu 12. sınıf rehberlik programının değerlendirilmesine yönelik çalışmasında, sınıf rehber öğretmenlerinin

kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Öztürk (2009)'ün sınıf rehberlik programına ilişkin okul müdürleri, sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmada öğretmenler etkinliklerin çok uzun ve sürelerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Berber (2010) de 10. sınıf rehberlik programını okul ve sınıf rehber öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmiş ve çalışma sonucunda etkinliklere ayrılan sürenin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Terzi, Ergüner Tekinalp, Leuwerke (2011)'in psikolojik danışmanların görüşlerine göre rehberlik programını değerlendirdikleri çalışma sonuçlarına göre rehberlik saatlerinin etkinlikleri yetiştirmede yetersiz geldiği belirtilmiştir.

Çeşitli değişkenlere göre sonuçların farklılaşma düzeyleri incelendiğinde ise; cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Taştan (2010) da ortaöğretim öğrencilerinin olumlu davranış kazandırmalarında rehberlik etkinliklerinin incelenmesi ilişkin çalışmada, rehberlik dersleri ve uygulamaları konusunda öğrencilerin sınıf değişkenine göre de farklılaşmadıkları görülmektedir. Bu durum, rehber öğretmenler ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik dersi ve rehberlik saatlerinde sınıf düzeylerine uygun rehberlik etkinliklerini geliştiremedikleri ve rehberlik etkinliklerinin önemi üzerinde yeterince durmamış ve ciddi çalışmalar yapmamış olmalarından kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir. Turan (2009) yaptığı araştırmada öğrencilerinin rehberlik servisine ilişkin tutumları kendini açma davranışları açısından incelenmiştir. Okul türü, anne öğrenim durumu ve okulunda rehber öğretmen olup olmama değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Anadolu Lisesi öğrencileri okulların şartlarını diğer okulların öğrencilerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Rehberlik servisine ilişkin tutumlar açısından, meslek lisesi öğrencilerinin rehberlik servisine ilişkin tutumlarının fen lisesi, Anadolu lisesi ve genel liseden daha olumsuz olduğu, Anadolu lisesi öğrencilerinin ise fen lisesi ve meslek lisesinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Anne öğrenim durumlarına göre bulgular incelendiğinde annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler okul rehberlik programının uygulanmasına ilişkin şartlarını diğerlerine göre daha yetersiz bulmaktadırlar.

Okulunda rehber öğretmen olan öğrenciler okul şartlarını daha yeterli buldukları görülmektedir. Poyraz (2007) orta dereceli okullarda uygulanan rehberlik hizmetleri üzerine yürüttüğü araştırmasında, psikolojik danışmanı olan okullardaki rehberlik hizmetlerinin olmayan okullardaki rehberlik hizmetlerine göre daha üst düzeyde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Psikolojik danışman sayısı arttıkça rehberlik hizmetlerinin puanının da yükseldiği görülmüştür. Okullarda rehber öğretmen bulunması ve sayısı kadar diğer personelin katılımı da oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ortaöğretim rehberlik programının uygulanması sırasında okuldaki rehber öğretmen sayısının yeterli olması, rehberlik etkinliklerinin uygulanabilmesi için haftada bir ders saatinin yeterli olması ve okul idaresinin gerektiğinde destekleyici ve yardımcı olmasını orta düzeyde yeterli bulmuşlardır. Topçu (2014) Araştırmaya katılan öğrencilerin 9. Sınıf Rehberlik Programının uygulanması sırasında okuldaki rehber öğretmen sayısının yeterli olması, rehberlik etkinliklerinin uygulanabilmesi için haftada bir ders saatinin yeterli olması ve okul idaresinin gerektiğinde destekleyici ve yardımcı olmasını orta düzeyde yeterli bulmuşlardır. Bu sonuç, çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öneriler

Araştırma Bulgularına İlişkin Öneriler

1- Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre eğitsel ve kişisel rehberlik hizmetlerini daha az yararlı bulmuşlardır. Erkek öğrencilere dönük eğitsel ve kişisel rehberlik etkinlikleri daha da zenginleştirilebilir.

2- 9. Sınıf öğrencileri diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik hizmetlerini daha yararlı bulmaktadır. 10, 11 ve 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçları tespit edilip, ihtiyaçları

doğrultusunda daha yararlı eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik etkinlikleri geliştirilebilir.

3- Anadolu Lisesi öğrencileri ortaöğretim rehberlik programını diğer lise öğrencilerine göre genel olarak daha etkili ve yararlı bulmaktadırlar. Ortaöğretim kurumları için rehberlik programı hazırlanırken, okul türleri arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulabilir. Program hazırlama sürecinde ihtiyaç analizleri yapılarak, elde edilen sonuca göre her okul türüne has programlar hazırlanabilir.

4- Rehber öğretmeni olan okullardaki öğrenciler okulunda rehber öğretmen olmayan öğrencilere göre ortaöğretim rehberlik programını daha etkili ve yararlı bulmaktadırlar. Okullardaki rehber öğretmen sayısının öğrenci sayısı oranında artırılması yararlı olabilir.

5- Anadolu Lisesi öğrencileri rehberlik hizmetleri açısından okulun şartlarını diğer okullardaki öğrencilere göre daha yeterli bulmaktadır. Özellikle İmam hatip ve fen lisesindeki şartlar ihtiyaçlar doğrultusunda daha iyi hale getirilebilir.

6- Öğrenciler okul çevresindeki eğitsel ve sosyal imkânlardan yeterince haberdar olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilere yeterli etkinlikler düzenlenebilir.

7- Öğrenciler ortaöğretim rehberlik hizmetlerinde rehberlik dersinin haftalık 1 saat olmasını yetersiz bulmaktadırlar. Eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik etkinliklerin daha etkili uygulanması açısından haftalık rehberlik saatleri artırılabilir.

8- Öğrenciler hem sınıf rehber öğretmenlerini hem de okul rehber öğretmenlerini kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip etmeleri konusunda yetersiz bulmaktadırlar. Sınıf ve okul rehber öğretmenlerine öğrencilerin kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip etmeye ilişkin uygulamalara yer verilen bir hizmet içi eğitim verilebilir.

9- Öğrenciler sınav kaygısıyla baş edebilmede kişisel rehberlik hizmetlerini yeterli kadar etkili bulmamaktadırlar. Kişisel rehberlikte sınav kaygısı ile baş edebilme etkinliklerin ağırlık verilebilir.

10- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin ergenlik döneminin bedensel ve duygusal değişimlerin ortaya çıkardığı durumlara uyum sağlamaları açısından yeteri kadar yararlı olmadığını düşünüyor. Kişisel rehberlik hizmetlerinde bu konudaki etkinlikler artırılabilir.

11- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin kişilerarası iletişimlerini güçlendirmeleri açısından yararlılığına yeteri kadar inanmamaktadırlar. Kişisel rehberlikte öğrencilerin kişilerarası iletişimlerini güçlendirici etkinliklere daha çok önem verilebilir.

12- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin öfke ile baş etme yollarını öğrenmelerini sağlama açısından yeteri kadar yararlı olmadığını düşünüyor. Öğrencilerin öfke ile baş etme yollarını öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere daha fazla ağırlık verilebilir.

13- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin kişilerarası ilişkilerde anlaşmazlıkları çözebilmeleri açısından yeteri kadar yararlı olmadığını inanmaktadırlar. Öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde anlaşmazlıkları çözebilmelerini kolaylaştırıcı kişisel rehberlik hizmetlerine daha fazla ağırlık verilebilir.

14- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin akran baskısıyla baş edebilme becerilerini geliştirmeleri açısından yeteri kadar yararlı olmadığını düşünüyor. Öğrencilerin akran baskısıyla baş edebilme becerilerini geliştirmeleri için gerekli kişisel rehberlik etkinlikleri daha fazla zenginleştirilebilir.

15- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin okulda sorunların ortaya çıkmadan önlenmesindeki etkililiğine yeteri kadar yararlı olmadığını inanmaktadırlar. Okulda sorunların ortaya çıkmadan önlenmesine dönük kişisel rehberlik etkinlikleri artırılabilir.

16- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin eğitim-öğretim etkinlikleri içindeki grup çalışmalarına aktif olarak katılmalarını sağlama açısından yeteri kadar yararlı olmadığını düşünüyor. Öğrencilerin eğitim-öğretim etkinlikleri içindeki grup çalışmalarına aktif olarak katılmalarını sağlayıcı etkinliklere ağırlık verilebilir.

17- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin duygusal ve sosyal uyum sorunlarının çözümünde etkililiğine yeteri kadar yararlı olmadığına inanmaktadırlar. Öğrencilerin duygusal ve sosyal uyum sorunlarının çözümünde etkili olacak çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

18- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde gereken yardımı alabilmelerini sağlamada yeteri kadar yararlı olmadığını düşünüyor. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde gereken yardımı alabilmelerini sağlayan etkinliklere daha fazla önem verilebilir.

19- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin karşı cinsle ilişkilerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkmalarında etkililiğine yeteri kadar yararlı olmadığına inanmaktadırlar. Öğrencilerin karşı cinsle ilişkilerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkmalarında etkili olabilecek kişisel rehberlik etkinlikleri çoğaltılabilir.

20- Öğrenciler kişisel rehberlik hizmetlerinin sosyal becerini geliştirmede etkililiğine yeteri kadar yararlı olmadığına inanmaktadırlar. Öğrencilerin sosyal becerini geliştirmede etkili olabilecek kişisel rehberlik etkinlikleri çoğaltılabilir.

21- Öğrenciler mesleki rehberlik hizmetlerinin kendilerine uygun olan dersleri seçmemin önemini kavramalarını sağlama açısından yeteri kadar yararlı olduğuna inanmamaktadırlar. Öğrencilerin kendilerine uygun olan dersleri seçmemin önemini kavratacak mesleki rehberlik etkinlikleri çoğaltılabilir.

22- Öğrenciler seçecekleri dersler ile meslekler arasındaki ilişkiyi yeteri kadar fark edemediklerini belirtmişlerdir. Mesleki rehberlikte bu konu üzerinde etkinlik ve çalışmalara ağırlık verilebilir.

23- Öğrenciler mesleki rehberlik hizmetlerinin mesleki değerlerini fark etmelerini sağlamada yeteri kadar yararlı olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin mesleki değerlerini fark etmelerini sağlayacak mesleki rehberlik etkinliklerine daha fazla önem verilebilir.

24- Öğrenciler ilgi ve yeteneklerini tanımada mesleki rehberliği yeterli bulmamaktadır. Mesleki rehberlikte öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanımalarını sağlayıcı etkinliklere daha çok yer verilebilir.

25- Öğrenciler seçebileceği meslekleri yeteri kadar tanımadıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin seçebileceği meslekleri tanımadıklarını sağlayacak mesleki rehberlik faaliyetleri artırılabilir.

26- Öğrenciler mesleki rehberlik hizmetlerinin geleceğe ilişkin hedef belirlemelerinde yeteri kadar etkili olamadığına inanmaktadırlar. Öğrencilerin geleceğe ilişkin hedef belirlemelerinde etkili olacak mesleki rehberlik faaliyetler çoğaltılabilir.

27- Öğrenciler meslek ve kariyer olanakları hakkında doğru ve kapsamlı bilgiye yeteri kadar ulaşmalarını düşünmektedirler. Öğrencilerin meslek ve kariyer olanakları hakkında doğru ve kapsamlı bilgiye ulaşmalarını sağlayacak mesleki rehberlik etkinliklerine daha fazla önem verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırma sadece öğrencileri kapsamaktadır. Benzer bir araştırma okul rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve okul yöneticileriyle de yapılabilir.

2- Bu araştırma merkez ilçedeki farklı okul türlerini kapsayan bir çalışmadır. Daha geniş çerçevede bir yorumlama yapılabilmesi için diğer ilçe ve belde okullarında da araştırmalar yapılabilir.

3- Okullardaki öğretmen ve yöneticilerin rehberlik hizmetleri konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyacı incelenerek, rehberlik faaliyetlerinde beklenen fayda sağlanabilir.

4- Bu araştırma resmi ortaöğretim kurumlarında yapılmıştır. İl merkezlerindeki özel ortaöğretim kurumlarında yapılacak çalışmalar, rehberlik etkinlikleri konusunda farklı bakış açıları kazandıracaktır.

5- Bu çalışmanın bir benzerinin ilkokul ve ortaokullarda yapılması farklı sonuçlar doğuracaktır.

6-Araştırmacılar Türkiye'nin başka illerinde daha büyük örneklem gruplarında aynı çalışmayı yapabilirler.



KAYNAKÇA

- Alkan, Cevat ve Mehmet Kurt (2001); *Özel Öğretim Yöntemleri: Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Aluede, O; Egbochuku, E. (2009); Teachers’ opinions of school counseling programs in Nigerian secondary schools *Educational Research Quarterly*, 33 (1), 42-59.
- Avcı, Yağmur ve Nazlı, Serap (2006); *Sınıf Rehberliği Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Sınav Kaygıları Üzerindeki Etkisi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, cilt:9,sayfa:15. <http://sbe.balikesir.edu.tr> adresinden 21.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Bakırcıoğlu, Rasim (1994); *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Turhan Kitapevi. Ankara
- Bakırcıoğlu, Rasim (2000); *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Anı Yayıncılık. Ankara
- Bakırcıoğlu, Rasim (2011); *İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (7. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balcı, Seher (2009); *Eğitsel rehberlik*. Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Editör: Alim Kaya. 6. Baskı Ankara: Anı Yayıncılık
- Başaran, İbrahim Ethem (1999); *Eğitime Giriş*. Gözden Geçirilmiş 4. Baskı. Umut Yayın Dağıtım. Ankara
- Bardakçı, Ayşe Bal (2011); “*İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmeni, Sınıf Rehber Öğretmeni ve Psikolojik Danışmanların Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programına İlişkin Görüşleri*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bardhoshi, G. and Duncan, K. (2009); Rural school principals’ perceptions of the school counselor’s role. *The Rural Educator*, 30(3), 16-24
- Berber, Dilek (2010); *Ortaöğretim Kurumları Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Uygulamalarının Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenler Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Borders, L.D and Drury S.M. (1992); *Comprehensive school counseling programs: a review for policymakers and practitioners, journal of counseling and development*. Journal of Counselling & Development, 70, 487-498

- Bozdoğan Zülal. *Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*. Ankara: NobelYayınları, 2003.
- Büyükkaragöz, Savaş (1997); *Program Geliştirme*, 2. Baskı, Öz Eğitim Yayınları, Konya.
- Chireshe, Regis (2006); “*An Assesment Of The Effectiveness Of School GuidanceAnd Counselling Services In Zimbabwean Secondary Schools*,” UnpublishedDoctor Of Education, University Of South Africa.Dahir, Carol. A., Joy. J Burnham ve Carolyn Stone (2009);“Listen to the Voices:School Counselors and Comprehensive School Counseling Programs,”*Professional School Counseling*, Cilt 12, Sayı 3, s. 182-192.
- Demirel, Melek (2010); *İlköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programının Değerlendirilmesi*. Eğitim ve Bilim, yıl:2010, 35(156), s.45-61.
- Demirel, Özcan (2002). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Demirel, Özcan (2004); Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2006); *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. 10. Baskı.Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Derebaşı, Ali (2011); *Ortaöğretim Kurumları 12. Sınıf Rehberlik Programının Sınıf Rehber Öğretmenleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi. Kayseri.
- Doğan, Hıfzı (1997); *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Önder Matbaacılık, Ankara.
- Draves, P, Kolodinsky, P, Lindsey, C, Schroder, V, Zlatev, M (2009); “Reported Levels of Satisfaction and Frustration by Arizona School Counselors: A Desire for Greater Connections with Students in a Data-Driven Era”, *Professional School Counseling*, 12, 193-199.
- Durmuş, Mükremin (2102); *İlköğretim 8. sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Eşen, Rahime (2009); *10. Sınıf Rehberlik Programının (Sınıf Öğretmenleri İçin) Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Erden, Münire (1995); *Eğitimde Program Değerlendirme*. Personel Eğitim Merkezi Yayınları, Ankara.

- Erden, Münire (1998); *Eğitimde Program Değerlendirme*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erkan, Serdar (1995); Kapsamlı rehberlik programları. *Milli Eğitim*, (128), 39-44.
- Erkan, Serdar (1999); Psikolojik danışmada bir değerlendirme tekniği: amaç erişim ölçekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (18), 271-281.
- Erkan, Serdar (2003); *Rehberlik Nedir? İlköğretimde Rehberlik*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Erkan, Serdar (2004); *İlköğretimde Rehberlik*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Erkan, Serdar (2006); *Eğitim Psikolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Erkan, Serdar ve Kaya, Alim (Ed.) (2012); *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları 3*.; Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Ertürk, Selahattin (1986); *Eğitimde Program Geliştirme*. (5. Baskı). Yelken Tepe Yayınları, Ankara.
- Ertürk, Selahattin (1994); *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan Yayınları, Ankara.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004); *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines (3. Ed)*. Pearson.
- Gibson, R. L. (1990); Pupil Opinions of High School Guidance Programs. *Personnel and Guidance Journal*. Vol:40 January.
- Gordon, P. ve Lawton, D. (2005); *Dictionary of British Education*, Woburn Pres, London.
- Gözütok, D. (2003); Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 607-619.
- Gredler, M. E. (1996); *Program Evaluation*. NJ: Upper Saddle River.
- Gysbers, N.C. (1999); Closing in on the statewide implement of a comprehensive guidance program model, ASCA, *Professional School Counselling* 2 (5), 357-366.
- Gysbers, N. C. (2002); Comprehensive School Guidance Programs in the Future: Staying the Course. C.D. Johnson ve S. K. Johnson (Ed.) *Building Stronger School Counseling Programs: Bringing Futuristic Approaches into the Present (s.145-154)*.

- Hatipoğlu, Hatice (2010); “*Okullarda Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hıdır, Adem (2010); “*Ortaöğretim kurumlarında sunulan rehberlik hizmetlerinin öğrenci kazanımlarının amacına ulaşma düzeyi*”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, Niyazi (2005); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 14. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaya, Alim ve Çivitçi, Asım (2007); *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, (Ed. G. Can). PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Kepçeoğlu, Muharrem (1994); *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Kepçeoğlu, Muharrem (2001). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Alkım Yayın Evi, Ankara.
- Kızıl, Derya (2007); “*Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü, Konya.
- Khan, S. B. (2010); Need Assessment On The Provision Of Guidance Services At High School Level In Pakistan. *International Journal of Academic Research*, 2(6).
- Karakaya, Şerafettin (2004); *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler.*: Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Koçer, Devrim (2005); *Okulda Uygulamalı Rehberlik*. Piramit Yayıncılık, Ankara.
- Kok, Jim K., S.Kim Low, M. Ngee Lee ve P. Kin Cheah (2012); “*The Provision of Counseling Services in the Secondary Schools of Perak State, Malaysia*.” 20122nd International Conference on Social Science and Humanity IPEDR vol.31(2012) IACSIT Press, Singapore.
- Korkut, Fidan (2007); “*Psikolojik Danışmanların Mesleki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık İle İlgili Düşünceleri ve Uygulamaları*,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 32, s.187-197.
- Kuzgun, Yıldız (1992); *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. ÖSYM Yayınları, Ankara.

- Kuzgun, Yıldız (2000); *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Külahoğlu, Şermin (2001); *Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Külahoğlu, Şermin (2004); *Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi*.: Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Lapan, R.T. (2001); *Results-based Comprehensive Guidance and Counseling Programs: A Framework for Planning and Evaluation*. Professional School Counseling. 4(4), s. 289-299.
- Lapan, Richard. T., Norman C. Gysbers ve Yongmin Sun (1997); “The Impact of Morefully Implemented Guidance Programs on the School Experiences of High School Students: A Statewide Evalutaion Study,” *Journal of Counseling and Development*, 75, 4, 292-302.
- Lehr, R. (2002); Factors impacting the successfull implementation of comprehensive guidance and counseling programs in nova scotia, *ASCA Professional School Counselling*, 5-292-297
- MEB, (2014); *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-2014*. Retrieved on September 30, 2014 on <http://sgb.meb.gov.tr>.
- M.E.B, (2006); *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- M.E.B. (2001); *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete 24376, Tarih: 17/04/2001
- M.E.B. (2000); *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Konulu 2000/111 Nolu Genelge*. Sayı: 3969, Tarih: 06.12.2000.
- Modo, Felicia, Kudirat Sanni, Christopher Uwah ve Irene Mogbo (2013); “Guidance and Counseling Services in Secondary School as Coping Strategy for Improved Academic Performance of Students in Akwa Ibom State, Nigeria,” *Research on Humanities and Social Sciences*, ISSN 2222-1719 (paper) ISSN 2222-2863(Online). Vol.3, No.4
- Muango, Grace ve Ogutu J. P Joel (2012); “An Evaluation Of The Effectiveness Of Guidance And Counselling Services in Public Universities in Kenya,” *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(2): 151-154.
- Nazlı, Serap (2005); *Kapsamlı gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programları (2.bs)*.: Anı Yayıncılık, Ankara.

- Ornstein, A. C. Ve Hunkins, F. P. (1998); *Curriculum Foundations, Principles and Issues (3.ed)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Özçelik, Durmuş Ali (1998); *Eğitim Programları ve Öğretim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgüven, İbrahim Ethem (2000); *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları, Ankara.
- Özoğlu, S. (1997); *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. A.Ü.E.B.F.Yayınları.
- Peker, Adem (2008); “*Farklı Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Rehberlik Beklentilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Pershing, J.A., Demetropoulos E.G. (1981); *Guidance and guidance systems in secondray schools: the teacher's view*. The Personel and Guidance Journal, 59(7), 455-459
- Print, M. (1993); *Curriculum Development and Design*, 2th Ed., Allen&Unwin, Australian.
- Rowley, William. J., Stroh, Heather. R., Sink ve Christopher A. (2005); “Comprehensive Guidance And Counseling Programs” Use Of Guidance Curricula Materials: A Survey Of national Trends,” *Proffessional School Counseling*, 8,4, April. 296-303.
- Scarborough, J. L. (2005); “The School Counselor Activity Rating Scale: An Instrument for Gathering Process Data”, *Professional School Counseling*, 8, 274- 283.
- Sink, C.A., Stroh, H.R. (2003); *Raising Achievement Test Scores of Early Elemantary School Students Through Comprehensive School Counseling Programs*. ASCA Professional School Counseling. 6(5), s. 350-364.
- Stott, K. A. & Jackson, A. P. (2005); *Using Service Learning to Achieve Middle School Comprehensive Guidance Program Goals*. Professional School Counseling. 9(2), s.156-159.
- Sönmez, Veysel (2001); *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Studer, J. R., Diambra, J. F., Breckner, J. A., Heidel, R. E. (2010); Obstacles and successes in implementing the asca national model in schools. *Journal of SchoolCounseling*. 9(2)

- Tan, Hasan (1992); *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Tan, Hasan (2000); *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. MEB Yayınları, İstanbul.
- Taştan, Gökmen (2010); *Ortaöğretim öğrencilerinin olumlu davranış kazanımlarında okul rehberlik etkinliklerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Terzi, Şerife Ergüner Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2011); *Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri*. Eğitim ve Öğretim Dergisi. 1(1), s:51-60.
- Tokali, Hatice (2007); *9. Sınıf Rehberlik Programının (Sınıf Öğretmenleri İçin) Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversite. Konya.
- Topçu, Çağla (2014); *“9. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi”*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Topses, Gürsen (2007); *Psikolojik Yardım Hizmetleri Kuram ve Uygulamalar*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Torunaoğlu, Hayriye (2015); *“Meslek Lisesi Okul Psikolojik Danışmanlarının ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Programına ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi”*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kırşehir.
- Turan, Feray (2009); *“Lise Öğrencilerinin Rehberlik Servisine Tutumlarının Kendini Açma Davranışı Açısından İncelenmesi”*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Turgut, Serbülent (2005); *“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Rehberlik Programından Yararlanma Düzeyleri Arasındaki Farkı Etkileyen Bazı Faktörler”*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa
- Tüfekçi, Mine Uluduağ (2011); *“Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Rehberlik Etkinliklerinin Sınıf Rehber Öğretmenleri ve Rehber Öğretmenler Tarafından Uygulanma Durumları”*, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Tyler, W. Ralph (2013); *“Program Geliştirmede Spesifik Yaklaşımlar”* (Çev.:Abdulkadir Çekin) *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2 , 270-288.

- Varış, Fatma (1988); *Eğitimde Program Geliştirme*, 4. Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Varış, Fatma (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- Yazgünoğlu, Sultan Selen (2012); “Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri”, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, Binnur (2003); *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (4.Basım). Nobel Yayınları, Ankara.
- Yeşilyaprak, Binnur (2008). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım*. 16. Ekonomik Baskı: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yüksel, Sedat. “Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi”, Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi. Güz 2000, Sayı 24, ss. 581-608.

EKLER

Ek 1: Ortaöğretim Rehberlik Programı Değerlendirme Ölçeği

Ortaöğretim Rehberlik Programı Değerlendirme Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Aşağıda, okulunuzda uygulanmış olan Ortaöğretim Rehberlik Programına ilişkin ifadeler vardır. Sizden bu programa ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir.

Bu ölçekte 1.Bölümde kişisel bilgilerden oluşan maddeler, 2.Bölümde ise programa ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen bütün maddeleri dikkatlice okuyup, size uygun gelen seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Bu ölçekten elde edilen veriler sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır.

Lütfen isim yazmayınız. İlgi ve katkılarınıza teşekkür ederim.

Muharrem ÇİVİCİOĞLU
Bülent Ecevit Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz

(1) Kız (2) Erkek

2.Okuduğunuz Okul Türü

(1) Fen Lisesi (2) Anadolu Lisesi
(3) Anadolu İmam Hatip Lisesi (4) Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi

3. Sınıf Düzeyi

(1) 9.Sınıf (2) 10.Sınıf (3) 11.Sınıf (4) 12.Sınıf

4.Annenizin Eğitim Durumu

(1) İlkokul mezunu (2) Ortaokul mezunu
(3) Lise mezunu (4) Üniversite mezunu

5.Babanızın Eğitim Durumu

(1) İlkokul mezunu (2) Ortaokul mezunu
(3) Lise mezunu (4) Üniversite mezunu

6.Okulunuzdaki Rehber Öğretmen Durumu

() Var () Yok

BÖLÜM 2

Bölüm 2	Değerli Öğrenci, Aşağıda rehberlik programına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Her bir ifade için yanındaki kutulara 1'den 5'e kadar yer alan <u>(1.Kesinlikle katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kararsızım, 4.Katılıyorum, 5.Kesinlikle katılıyorum)</u> seçeneklerinden sizin için uygun olanı işaretleyiniz. Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar, araştırmaya olumlu katkılar sağlayacaktır. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmadan cevaplayınız.	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
ER1	Öğrencileri ilgilendiren yönetmelikleri tanımam açısından yararlıdır.					
ER2	Akademik başarıyı artırmam açısından yararlıdır.					
ER3	Ders çalışma alışkanlığı kazanabilmem açısından yararlıdır.					
ER4	Verimli ders çalışma tekniklerini öğrenmemi sağlar.					
ER5	Okul çevresindeki eğitsel ve sosyal imkânlardan haberdar olmamı sağlar.					
KR6	Okulda yararlanabileceğim olanaklar hakkında bilgi sahibi olmamı sağladı.					
KR7	Sınav kaygısıyla baş edebilmemde etkilidir.					
KR8	Ergenlik döneminin bedensel ve duygusal değişimlerin ortaya çıkardığı durumlara uyum sağlamamda etkilidir.					
KR9	Bedensel sağlığım için gerekli alışkanlıkları edinmemde yararlıdır.					
KR10	Kişilerarası iletişimimi güçlendirmem açısından yararlıdır.					
KR11	Öfke ile baş etme yollarını öğrenmemi sağlar.					
KR12	Kişiler arası ilişkilerde anlaşmazlıkları çözebilmem açısından yararlıdır.					
KR13	Akran baskısıyla baş edebilme becerilerini geliştirmemde yararlıdır.					
KR14	Okulda sorunların ortaya çıkmadan önlenmesinde etkilidir.					
KR15	Eğitim-öğretim etkinlikleri içindeki grup çalışmalarına aktif olarak katılmamı sağlar.					
KR16	Duygusal ve sosyal uyum sorunlarının çözümünde etkilidir.					
KR17	Karşılaştığım sorunların çözümünde gereken yardımı alabilmemi sağlar.					
KR18	Karşı cinsle ilişkilerimde yaşadığım sorunlarla başa çıkmamda etkilidir.					
KR19	Sosyal beceri geliştirmem konusunda etkilidir.					
KR20	Özgüven ve özsaygımı geliştirmem konusunda etkilidir.					
MR21	Okulda seçebileceğim dersler hakkında bilgi sahibi olmamı sağlar.					
MR22	Bana uygun olan dersleri seçmemin önemini kavramamı sağlar.					
MR23	Seçebileceğim dersler ile meslekler arasındaki ilişkiyi fark etmemi sağlar.					
MR24	Mesleki değerlerimi fark etmemi sağlar.					
MR25	İlgilerimi tanımamı sağlar.					
MR26	Yeteneklerimi tanımamı sağlar.					
MR27	Seçebileceğim meslekleri tanımam açısından yararlıdır.					
MR28	Geleceğe ilişkin hedef belirlememde etkilidir.					

MR29	Meslek ve kariyer olanaklarını hakkında doğru ve kapsamlı bilgiye ulaşmamı sağlar.					
RÖB30	Sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik etkinliklerini uygularken isteklidir.					
RÖB31	Sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebilmektedir.					
RÖB32	Okul rehber öğretmenleri öğrencilerin, kişisel-sosyal gelişimlerini ve ders başarılarını takip edebilmektedir.					
OŞB33	Okul idaresi, rehberlik programının uygulanmasında destekleyici ve yardımcıdır.					
OŞB34	Okuldaki rehber öğretmen sayısı yeterlidir.					
OŞR35	Rehberlik etkinliklerini uygulayabilmek için haftada bir (1) ders saati yeterlidir.					

Ek 2: “Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Programı” Yeterlik Alanlarına Göre Kazanımlar

Yeterlik Alanı: Okula ve Çevreye Uyum

1. Okulda, yönetmeliklerin kendisini ilgilendiren bölümleri hakkında bilgi edinir.
2. Okul ve çevresindeki eğitsel ve sosyal imkânlardan yararlanır.
3. Okula ilişkin olumlu tutum sergiler.

Yeterlik Alanı: Eğitsel Başarı

1. Başarı ve başarısızlığa neden olan etmenleri belirler.
2. Ders çalışma alışkanlıklarını verimlilik açısından değerlendirir.
3. Verimli ders çalışma tekniklerini açıklar.
4. Sınav kaygısının akademik başarıya etkisini açıklar.
5. Eğitsel alanlardaki güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir.

Yeterlik Alanı: Kendini Kabul

1. Değerlerini fark eder.
2. Ergenlik dönemindeki bedensel ve duygusal değişimlerle baş etme yollarını kullanır.

Yeterlik Alanı: Kişilerarası İlişkiler

1. Kişiler arası iletişimi, unsurları ve türleri açısından analiz eder.
2. Kurduğu iletişimleri etkili iletişimde dikkate alacak unsurlar açısından değerlendirir.
3. Kurduğu iletişimleri, iletişim engelleri açısından değerlendirir.
4. Öfkenin yarattığı fiziksel, duygusal ve düşünsel etkileri açıklar.
5. Öfke ile baş etmede kullandığı yöntemleri yarattığı etkileri açısından değerlendirir.
6. Öfke ile baş etmede yapıcı yollar kullanır.
7. Etkili çatışma çözme basamaklarını açıklar.
8. Günlük hayatında kullandığı çatışma çözme basamaklarını etkililiği açısından değerlendirir.
9. Akran baskısıyla baş eder.

Yeterlik Alanı: Güvenli ve Sağlıklı Hayat

1. Sağlıklı hayat için gerekli alışkanlıkları edinir.

Yeterlik Alanı: Eğitsel ve Mesleki Gelişim

1. Eğitsel ve mesleki planlama dosyası düzenler.
2. Okulda seçebileceği dersler hakkında bilgi toplar.
3. Ders seçimine etki eden faktörleri sıralar.
4. Kendini tanımanın ders seçimindeki önemini fark eder.
5. Seçebileceği dersler ile meslekler arasındaki ilişkiyi açıklar.
6. Seçeceği mesleğin geleceğini nasıl etkileyeceğini açıklar.
7. Mesleki değerleri, ilgileri, yetenekleri ve kişilik özellikleri ile seçeceği dersler arasında ilişki kurar.
8. Eğitsel ve mesleki planlama dosyasından yararlanarak, ilgi, yetenek, mesleki değer ve akademik başarısını göz önünde bulundurarak geçiş hakkı olan okulları değerlendirir.
9. Ders seçiminde kendini ve içinde bulunduğu koşulları gerçekçi bir biçimde değerlendirir.
10. Eğitsel ve mesleki planlama dosyasından yararlanarak ilgi, yetenek, mesleki değer ve akademik başarısına uygun ders seçimi yapar.