



İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEMEDEKİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK HİZMETLERİNDEKİ YETERLİLİKLERİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Hasan Güner BERKANT**
Ayşegül AVŞAR TUNCAY****

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri yerine getirme durumlarının değerlendirilmesidir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçe ve köylerindeki ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan 461 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Yerine Getirme Durumlarını Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anket, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyine yönelik toplam yedi rehberlik hizmetine göre öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımları içeren beş ayrı form halinde uygulanmıştır. Anketlerin madde sayıları 69 ila 84 arasında, güvenirlik katsayıları ise .93 ila .96 arasında değişmektedir. Verilerin çözümlenmesinde sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin rehberlik programındaki rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları arasında cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmazken, görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklar bulunmuştur. 4. sınıfta görev yapan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları bakımından, yedi rehberlik hizmetinin üçünde diğer sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yeterli oldukları görülmüştür. Ortalama puanlar dikkate alındığında, genel olarak öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yerine getirme düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, rehberlik hizmetlerinin daha etkili olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimine, ayrıca rehberlik programının yapısal ve işlevsel özelliklerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni, rehberlik hizmetleri, rehberlik programı.

* Bu çalışma, Ayşegül AVŞAR TUNCAY’ın (2010) yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır

** Yrd. Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü. Eğt. Fak. Eğt. Bil. Böl. Eğt. Prog. ve Öğrt. ABD. El-mek: hgberkant@gmail.com

*** Arş. Gör., Hacettepe Ü. Eğt. Fak. İlköğretim Böl. Sınıf Öğr. ABD. El-mek: aaysegul@hacettepe.edu.tr

EVALUATION OF ADEQUACY LEVELS OF PRIMARY EDUCATION FIRST STAGE TEACHERS' GUIDANCE SERVICES

ABSTRACT

The main purpose of this research is to evaluate the adequacy levels of primary school first stage classroom teachers' guidance services. The research is a descriptive study with survey model. The sample of the research consists of 461 primary school teachers working in the city center and villages of Kahramanmaraş city. "The Questionnaire for Evaluating the Adequacy Levels of Classroom Teachers' Guidance Services" questionnaire prepared by the researchers was used in the research. The questionnaire is conducted as five different forms based on total of seven guidance services in five grades and the forms consist of the objects that should be earned by students in each grade. Number of the items in questionnaire ranges from 69 to 84, and reliability coefficients range from .93 to .96. Independent samples t-test, one way ANOVA and Kruskal Wallis H-test were used during the data analysis to determine the differences between the classroom teachers' guidance services. Based on the results, no meaningful differences are found between the adequacy levels of teachers' guidance services in terms of their genders and seniorities. In addition, there are meaningful differences based on their class grades in which they work. The teachers working in fourth grade are more adequate in three guidance services of total of seven services than the teachers of other grades. Average points show the inadequacy of teachers' guidance services. Based on the results, proposals towards the in-service education of teachers and the structural and functional properties of guidance program may be put forward.

Key Words: Classroom teacher, classroom guidance teacher, guidance services, guidance program.

Giriş

Eğitim, bireyin hayata hazırlanması, değişim ve gelişmelere uygun bilgi, beceri ve davranışlar kazanması, kendi kültürüne ve çağın gereklerine göre birikimler elde etmesi, benlik, kimlik ve kişiliğini oluşturmasını sağlayan değer ve normlarla yetişmesi süreci olarak kabul edilebilir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Geleneksel eğitim sistemlerinin öğretim ve yönetim süreçlerine önem veren ve öğrencilerin akademik gelişimlerini ön plana alan yaklaşımlarının yetersizliğini gidermeyi amaçlayan, öğrenci kişilik hizmetlerinin bir grubunu oluşturan ve eğitim sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak kabul edilen rehberliğin tanımı ise "bireyin en verimli şekilde gelişmesi ve tatminkâr uyumlar sağlamanın gerekli olan seçimleri, yorumları, planları yapmasına ve kararlar vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçim ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel yardım" şeklinde yapılabilir (Tan, 2000).

Rehberlik hizmetlerinin en fazla geliştiği ve yaygınlaştığı kurumlar eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetleri ise ilköğretimde, ortaöğretimde ve yükseköğretimde rehberlik olmak üzere üçe ayrılmaktadır. İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin gerekliliği 1974 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu'nda vurgulanmıştır. İlköğretim

Turkish Studies

düzeyindeki öğrencilerin rehberlik ihtiyacı ise, uzmanlarca daha çok 1990'lı yıllarda dile getirilmeye başlanmıştır. Bu konudaki görüşler sonraki yıllarda ampirik çalışmalarla desteklenmiş ve yapılan araştırmalar gerek velilerin, gerekse okuldaki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin ilköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduğunu ve bu alanda beklentileri olduğunu ortaya koymuştur (Erkan, 1997).

Bireyde bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim özellikleri birbirine paralel şekilde gelişmesi, bu gelişimin sürekli olması ve bir bütünlük göstermesinden hareketle rehberlik faaliyetleri bugün, ülkemizde olduğu gibi ortaöğretim kurumlarından, ilköğretim hatta okul öncesi kurumlarımızdan başlatılmalıdır. Zira, küçük yaşlarda ortaya çıkan ve önemsiz gibi görünen sorunlar, ilerideki yıllarda çok daha büyük ve çözümlenmesi de buna bağlı olarak zor ve zaman gerektiren sorunların temelini oluşturmaktadır. Buradan hareketle, okulöncesi ve ilköğretimdeki rehberlik hizmetleri, ortaöğretim ve yükseköğretim rehberlik hizmetlerinden çok daha önemlidir (Tuzcuoğlu, 1993).

İlköğretim düzeyinde bireysel psikolojik danışmanlıktan ziyade, sosyal beceri gelişimi ile akademik alışkanlık ve becerilerin gelişimine işaret eden sınıf içi gelişimsel rehberliğe ağırlık vermek daha uygun görülmektedir. İlköğretim ikinci kademedeki sağlıklı tercihler, davranışlar ve geçiş dönemleri konularına işaret eden bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınıf içi gelişimsel rehberliğe ağırlık vermekte ve kişinin gelişimi için uygun bulunmaktadır (Dollahide ve Saginak, 2003).

Rehberliğin ilköğretim düzeyindeki öğrenciler için kaçınılmaz bir gereksinim olduğu görüşünü doğrulayacak birçok neden vardır. Birey bir bütündür ve onun gelişmesi devamlı bir oluşumdur. Bu sebeple birey yalnız orta ve yükseköğretimde değil, ilköğretim yıllarında da birçok gelişme problemleriyle karşılaşmaktadır. Bu problemlerin çözümünde sistemli yardıma ihtiyaç vardır. Rehberlik, yalnız problem çocuklara yapılan bir yardım değildir. Normal veya problemsiz çocukların da gelişme ve uyum oluşumunda yardıma ihtiyaçları vardır (Tan, 2000). İlköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin sunulmasının gerekçelerinden bazıları şunlardır (Erkan, 1999):

- Öğrencilerin sadece bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesi onun eğitildiği anlamına gelmemektedir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarının tümünde çocuğun tüm yönleriyle geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Rehberlik hizmetleri verilmeden sadece “öğretim” faaliyetleri ile de bunu gerçekleştirmek imkânsız olmaktadır. Çocuğun bilişsel kapasitelerinin geliştirilmesi de, onun her yönüyle tanınmasını, yani rehberlik hizmetlerini gerektirmektedir.

- Rehberlik hizmetleri yoluyla kazandırılacak niteliklerin önemli bir bölümü için kritik dönemler ilköğretim çağı içerisinde bulunmaktadır. Daha sonra bu yönde ortaya konacak çabaların sonuca ulaşması ya çok güç ya da imkânsız olmaktadır.

- İlköğretimden sonra iş hayatına atılacak ya da çeşitli üst öğretim kurumlarına yönelmesi gereken bireyleri, bu konuda verecekleri kararların sağlıklı olması için kendilerine katkı sağlayacak rehberlik hizmetlerinden mahrum bırakmak, çağdaş eğitim ve demokrasi ilkelerine uygun olmamaktadır.

- İlköğretim düzeyinde rehberlik hizmetlerinin verilmesi, daha üst öğretim basamaklarında sunulacak olan rehberlik hizmetlerinin verimliliğini artırmaktadır.

İlköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temel işlevi çocuklara onları her yönden geliştirecek yaşantı ve deneyimlerle dolu bir eğitim ortamı sağlamaktır. İlköğretim düzeyinde planlanan rehberlik ve yöneltme hizmetlerinin çağdaş rehberlik ve psikolojik danışma ilkeleri ile tutarlı ve çocukların temel gelişim ve gereksinimlerine uygun olmasına dikkat edilmesi

gerekir (Kalm, 1999). İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin gelişimine çok önemli katkısı olan Dinkmeyer'e (1970) göre ilköğretimde rehberliğin hedefleri şu şekilde özetlenebilir:

- Tüm öğrencilerin zihinsel, kişisel ve sosyal alanlardaki bütün ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda öğretmenlere yardım etmek,
- Bireysel sapmalar ve eksiklikler kadar, bireyin güçlü yanlarını ve yeteneklerini de erkenden belirlemek,
- Öğretmenleri çocuğun kişisel ihtiyaçları, amaçları ve hedeflerinden haberdar etmek ve bunlara karşı duyarlı kılmak,
- Öğretmenleri, eğitim psikolojisi, çocuk gelişimi, öğrenme teorisi ve sınıf içi rehberliğin ilkelerini kullanabilir hale getirmek,
- Öğretmen ve diğer okul personelini, rehberlik tekniklerini öğrenmeye ve bunları kullanmaya güdülemek,
- Öğrencilerle ilgili olarak toplanan verileri kullanmaları ve bütün eğitimsel yaşantıları bireyselleştirme konularında öğretmenleri cesaretlendirmek.

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı 02.08.2006 tarih ve 329 sayılı Talim Terbiye Kurul Kararı ile 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı, Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı'nın bir parçasıdır. Sınıf Rehberlik Programı'nda 120 ilköğretime ve 120 ortaöğretime yönelik olmak üzere toplam 240 kazanım yer almaktadır. İlköğretimde 1.-8. sınıflar için belirlenen 120 kazanımın gerçekleştirilmesi için rehberlik saatinde sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmak üzere etkinlik örnekleri hazırlanmasına karar verilmiştir (MEB, 2006). Bu programın vizyonu, gelişen ve değişen dünyada kendini ve içinde bulunduğu durumu doğru algılayan, kendisi ve çevresiyle barışık, kişisel değerleri ile toplumsal beklentiler arasında bir denge kurabilen, yaşadığı toplumun sorumlu bir üyesi olan, karar verme, sorun çözme, kişilerarası ilişki ve iletişim becerilerine sahip, kapasite ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştiren, potansiyelini tam olarak kullanan, başarıyı ve hayat boyu öğrenmeyi amaç edinmiş, araştıran, sorgulayan, üretken ve mutlu, kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktır (Demirel, 2010).

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nda kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik alanları temel alınmıştır. Programda bu rehberlik alanlarıyla ilgili yedi yeterlik alanına ait rehberlik hizmetleri bulunmaktadır (MEB, 2006):

- Okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamaları,
- Potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırmaları,
- Kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri,
- Başkalarını anlamaları, kabul etmeleri ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirmeleri,
- Ailesine ve topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirmeleri,
- Hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri,
- Eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşmaları amaçlanmaktadır.

Programın başarılı biçimde yürütülebilmesi için sınıf rehber öğretmenleri tarafından programın temel yapısının ve amaçlarının anlaşılabilmesi, esnek, ılımlı ve kararlı tutumların sınıf

Turkish Studies

ortamına taşınması gerekmektedir. Bu doğrultuda sınıf rehber öğretmenlerinin programda yer alan konulara yönelik araştırma yapması ve sınıf uygulamalarına hazırlıklı katılması, okul rehber öğretmeni ile eşgüdümlü çalışması ve gerekli durumlarda okul rehberlik servisinden yardım alması, programı bir ders olarak algılamaktan çok yaşantı sağlamaya, tutum, değer ve beceri kazandırmaya yönelik bir süreç olarak düşünmesi, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sınıf ortamını oluşturması, onları etkinliklere katılmaya teşvik etmesi, birbirleriyle kıyaslayan eleştirel davranış ve ifadelerden kaçınması, yargılayıcı olmayan tutum ve davranışlar sergilemesi, öğrencilere kazandırılmak istenen becerilere uygun model olması, kazandırılmak istenen becerilerin rehberlik saati dışında da takip edilmesi, gerektiğinde öğrencilere pekiştireçler vermesi, öğretmenler ve veliler ile işbirliği yaparak öğrencilerin gelişimini takip etmesi, velilerin program sürecine katılması için gerekli çalışmalarını düzenlemesi beklenmektedir (MEB, 2006). Sınıf rehber öğretmeni çocuğun eğitiminde okul ile aile tam bir işbirliği içinde çalışmalıdır. Aile ile okul arasındaki çelişkiler çocuğun başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu dengeyi kuracak yegâne kişi ise öğretmendir (Demir, 2009).

İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin gerekliliği ve ihtiyaçları ile ilgili Engin (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen ve velilerin ilköğretim okulunda rehberlik hizmetlerinin gerekliliği düşüncesinde birleştikleri, en önemli üç hizmet alanının ise psikolojik danışma, bireyi tanıma, araştırma ve değerlendirme olduğu görülmüştür. Araştırmada bütün rehberlik alanları gerekli bulunmakla birlikte bazı hizmetlere daha çok önem verilmesinin gerekliliği sonucuna varılmıştır. Ada (1990) çalışmasında öğretmenlerin okullardaki rehberlik hizmetlerini, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının yürütmeleri gerektiği kanısında birleştiklerini belirlemiş, ayrıca okullardaki rehberlik hizmetlerinin %30 oranında sınıf rehber öğretmenleri, %36 oranında rehber öğretmenler, %15 oranında da diğer öğretmenler tarafından yürütüldüğünü, okullarda çalışan öğretmenlerin rehberlikle ilgili bilgilerinin ve rehberlik ve psikolojik alanındaki temel hizmetlerden bireyi tanıma ve yöneltme dışındaki hizmetlerinin yetersiz olduğunu saptamıştır. Akman (1992) araştırması sonucunda 6-14 yaş grubunu kapsayan ilköğretim öğrencilerinin potansiyellerinin açığa çıkarılmasında rehberlik çalışmalarının büyük ölçüde katkısının olduğunu belirlemiştir. Kılıç'ın (2002) ilköğretimin birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rehberliğe ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi konusunda yaptığı çalışmasında, öğretmenler kişisel gelişime yönelik olarak kendilerini "çok" düzeyinde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Yüksel-Şahin (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri ile ilgili algılarını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Buna göre cinsiyete ve akademik başarıya göre, PDR hizmetlerini değerlendirme puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, okul psikolojik danışmanın sorunlarının çözümüne yardımcı olacağına ilişkin inancın, mesleki rehberlik yardımı almanın, eğitsel rehberlik yardımı almanın, öğretmenin PDR hizmetlerini tanıtmasının ve okul psikolojik danışmanını tanımanın PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Ancak, psikolojik danışmanın PDR hizmetlerini tanıtması ve okullarda mutlaka psikolojik danışman bulunmalı düşüncesinin PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı da görülmüştür.

Nazlı'ya (2003) göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%83) kendilerinden beklenen sınıf rehberlik hizmetlerinin gerekliliği konusunda hemfikirdir. Ancak, sınıf rehber öğretmenlerinin programı başarılı biçimde uygulayabilmeleri için, öğretmenlere sunulan imkânların da yeterli düzeyde olmaları gerektiği belirtilmektedir. İlköğretim düzeyindeki rehberlik programına yönelik olarak, programın uygulanması için ayrılan sürenin kısa olduğu ve sınıf mevcudunun fazla olmasının uygulamaları olumsuz etkilediğine yönelik eleştiriler (Demirel, 2010; Nazlı, 2004;

Yeşilyaprak, 2009) ve öğrencilerin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Kesici, 2007) bulunmaktadır. Erkan (1996) makalesinde rehberlik programlarının yetersiz olduğunu ve mevcut olan programda rehberlik hizmetinin amaçlarının gerçekleşmesinin mümkün olmayacağını belirlemiştir. Öte yandan rehberlik hizmetlerine yönelik yaklaşım değişmedikçe ve ülkemiz koşullarına uygun rehberlik programları geliştirilmedikçe rehberlik hizmetlerinden elde edilecek en büyük başarı, eğitim sürecine destek sağlayan bir hizmet grubu olarak algılanması olacaktır. Ayrıca, programın gerek uygulanması gerekse değerlendirilmesi sırasında sınıf öğretmenlerinin bu konuda bilgili, istekli ve olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Bu anlamda, ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulanan rehberlik programının durumunun belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin rehberlik çalışmaları ile ilgili düşünceleri ve yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi edinilmesi programın niteliğinin anlaşılması açısından yararlı olacaktır (Teker, 2007).

Yukarıda değinilen çalışmalardan farklı olarak ilköğretim birinci kademe okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ve uygulamaları dikkate alınarak rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi, bu çalışmanın problemi oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nın öğrencilerin hayata hazırlanmalarındaki önemini ve gerekliliğini vurgulayacağı; sınıf rehber öğretmeni ve rehberlik servisinin eğitim-öğretim etkinlikleri içerisindeki önemini ve gerekliliğini bir kez daha gözler önüne sereceği; sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlikle ilgili görevlerini daha iyi anlamalarına destek olacağı; rehberlik hizmetlerinin doğası gereği, bireylere kazandırılmak istenen yeterliklerin kısa, orta ve uzun vadede gerçekleştirilme eğilimlerini arttırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri yerine getirme durumlarını değerlendirmektir. Bu genel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik programındaki yedi yeterlik alanı ile ilgili rehberlik hizmetlerini gerçekleştirme durumları arasında (a)cinsiyetlerine, (b)kıdemlerine, (c)görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde ve betimseldir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008). Bu bakımdan çalışmada, ilköğretim birinci kademe okullarındaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma evrenini, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçe ve köylerinde bulunan ilköğretim okullarının birinci kademesinde görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise bu evrenden rastgele seçilen 461 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 205'i kadın (%44.5), 256'sı erkektir (%55.5). Öğretmenlerin 60'ının (%13) kıdemi 0-5 yıl, 82'sinin (%17.8) kıdemi 6-10 yıl, 133'ünün (%28.9) kıdemi 11-15 yıl, 84'ünün (%18.2) kıdemi 16-20 yıl, 102'sinin (%22.1) kıdemi 21 yıl ve üstüdür. 95 öğretmen (%20.6) birinci sınıfta, 86 öğretmen (%18.7) ikinci sınıfta, 88 öğretmen (%19.1) üçüncü sınıfta, 91 öğretmen (%19.7) dördüncü sınıfta, 101 öğretmen (%21.9) beşinci sınıfta görev yapmaktadır.

Turkish Studies

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, beş ayrı sınıf öğretmenleri için hazırlanmış olan “Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Yerine Getirme Durumlarını Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anket maddeleri İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı’nda yer alan yedi yeterlik alanına yönelik rehberlik hizmetleri ve bu hizmetlerle kazandırılması hedeflenen kazanımlara göre hazırlanmıştır. Birinci sınıf anketi 69 madde, ikinci sınıf anketi 84 madde, üçüncü sınıf anketi 77 madde, dördüncü sınıf anketi 75 madde, beşinci sınıf anketi 76 madde içermektedir. Anket maddelerinin seçenekleri “(1)Hiçbir Zaman, (2)Ara Sıra, (3)Sık Sık, (4)Her Zaman” şeklindedir. Ayrıca anketlerde öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve görev yaptıkları sınıf düzeylerine ilişkin bölümler yer almaktadır. Veri toplama araçlarının güvenilirliğini belirlemeye yönelik hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayı değerleri ikinci sınıf anketi için .93, diğer tüm sınıf anketleri için .96 bulunmuştur. Buna göre ölçme araçlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca anketlerin dil ve kapsam geçerliği için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi’ndeki eğitim bilimleri uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırma sürecinde elde edilen veriler SPSS 14 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu çözümleme sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları arasında görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA’da, “potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırmaları” rehberlik hizmeti ikinci sınıfta, “aileye ve topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirme” rehberlik hizmeti ise birinci ve dördüncü sınıflarda, “hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme” rehberlik hizmeti üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda yer almadığı için, bu rehberlik hizmetlerinin bu sınıf düzeylerine ANOVA’da yer verilmemiştir. Anketlerden elde edilen puanlar yükseldikçe öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının arttığı, puanlar düştükçe azaldığı kabul edilmiş ve yorumlamalar buna göre yapılmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, etkin olarak okula ve çevreye uyum sağlama [t(459)=-.871, p>.05], potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırma [t(373)=.837, p>.05], kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirme [t(459)=-.211, p>.05], başkalarını anlama, kabul etme ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirme [t(459)=-.512, p>.05], aileye ve topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirme [t(273)=-.003, p>.05], hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme [t(179)=-.591, p>.05], eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşma [t(459)=-.098, p>.05] hizmetlerini yerine getirme durumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları ile kadın öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Yerine Getirme Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Bulguları

Rehberlik Hizmeti	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																				
Etkin Olarak Okula ve Çevreye Uyum Sağlama	Kadın	205	31.84	18.58	459	-.871	.384																																																																				
	Erkek	256	33.36	18.82				Potansiyellerini Tam Olarak Kullanıp Eğitsel Başarılarını Artırma	Kadın	167	56.90	21.66	373	.837	.403	Erkek	208	54.98	22.31	Kendilerini Tanıma, Kabul Etme ve Geliştirme	Kadın	205	30.00	10.42	459	-.211	.833	Erkek	256	30.20	9.95	Başkalarını Anlama, Kabul Etme ve Kişiler Arası Etkileşim Becerilerini Geliştirme	Kadın	205	70.84	20.56	459	-.512	.609	Erkek	256	71.84	21.18	Aileye ve Topluma Karşı Olumlu Anlayış ve Tutum Geliştirme	Kadın	125	36.72	14.76	273	-.003	.998	Erkek	150	36.73	36.73	Hayatını Güvenli ve Sağlıklı Sürdürmek İçin Olumlu Tutum ve Davranışlar Geliştirme	Kadın	77	38.96	9.32	179	-.591	.555	Erkek	104	39.82	10.03	Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	Kadın	205	28.77	13.21	459	-.098	.922
Potansiyellerini Tam Olarak Kullanıp Eğitsel Başarılarını Artırma	Kadın	167	56.90	21.66	373	.837	.403																																																																				
	Erkek	208	54.98	22.31				Kendilerini Tanıma, Kabul Etme ve Geliştirme	Kadın	205	30.00	10.42	459	-.211	.833	Erkek	256	30.20	9.95	Başkalarını Anlama, Kabul Etme ve Kişiler Arası Etkileşim Becerilerini Geliştirme	Kadın	205	70.84	20.56	459	-.512	.609	Erkek	256	71.84	21.18	Aileye ve Topluma Karşı Olumlu Anlayış ve Tutum Geliştirme	Kadın	125	36.72	14.76	273	-.003	.998	Erkek	150	36.73	36.73	Hayatını Güvenli ve Sağlıklı Sürdürmek İçin Olumlu Tutum ve Davranışlar Geliştirme	Kadın	77	38.96	9.32	179	-.591	.555	Erkek	104	39.82	10.03	Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	Kadın	205	28.77	13.21	459	-.098	.922	Erkek	256	28.89	12.96								
Kendilerini Tanıma, Kabul Etme ve Geliştirme	Kadın	205	30.00	10.42	459	-.211	.833																																																																				
	Erkek	256	30.20	9.95				Başkalarını Anlama, Kabul Etme ve Kişiler Arası Etkileşim Becerilerini Geliştirme	Kadın	205	70.84	20.56	459	-.512	.609	Erkek	256	71.84	21.18	Aileye ve Topluma Karşı Olumlu Anlayış ve Tutum Geliştirme	Kadın	125	36.72	14.76	273	-.003	.998	Erkek	150	36.73	36.73	Hayatını Güvenli ve Sağlıklı Sürdürmek İçin Olumlu Tutum ve Davranışlar Geliştirme	Kadın	77	38.96	9.32	179	-.591	.555	Erkek	104	39.82	10.03	Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	Kadın	205	28.77	13.21	459	-.098	.922	Erkek	256	28.89	12.96																				
Başkalarını Anlama, Kabul Etme ve Kişiler Arası Etkileşim Becerilerini Geliştirme	Kadın	205	70.84	20.56	459	-.512	.609																																																																				
	Erkek	256	71.84	21.18				Aileye ve Topluma Karşı Olumlu Anlayış ve Tutum Geliştirme	Kadın	125	36.72	14.76	273	-.003	.998	Erkek	150	36.73	36.73	Hayatını Güvenli ve Sağlıklı Sürdürmek İçin Olumlu Tutum ve Davranışlar Geliştirme	Kadın	77	38.96	9.32	179	-.591	.555	Erkek	104	39.82	10.03	Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	Kadın	205	28.77	13.21	459	-.098	.922	Erkek	256	28.89	12.96																																
Aileye ve Topluma Karşı Olumlu Anlayış ve Tutum Geliştirme	Kadın	125	36.72	14.76	273	-.003	.998																																																																				
	Erkek	150	36.73	36.73				Hayatını Güvenli ve Sağlıklı Sürdürmek İçin Olumlu Tutum ve Davranışlar Geliştirme	Kadın	77	38.96	9.32	179	-.591	.555	Erkek	104	39.82	10.03	Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	Kadın	205	28.77	13.21	459	-.098	.922	Erkek	256	28.89	12.96																																												
Hayatını Güvenli ve Sağlıklı Sürdürmek İçin Olumlu Tutum ve Davranışlar Geliştirme	Kadın	77	38.96	9.32	179	-.591	.555																																																																				
	Erkek	104	39.82	10.03				Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	Kadın	205	28.77	13.21	459	-.098	.922	Erkek	256	28.89	12.96																																																								
Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	Kadın	205	28.77	13.21	459	-.098	.922																																																																				
	Erkek	256	28.89	12.96																																																																							

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının kıdem değişkenine göre betimsel istatistikleri Tablo 2’de, ANOVA bulguları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Yerine Getirme Durumlarının Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Rehberlik Hizmeti	Kıdem	N	\bar{X}	S
Etkin Olarak Okula ve Çevreye Uyum Sağlama	(1)0-5 yıl	60	33.46	20.47
	(2)6-10 yıl	82	33.70	20.37
	(3)11-15 yıl	133	32.55	17.01
	(4)16-20 yıl	84	33.22	20.10
	(5)21 yıl ve üstü	102	31.14	17.38
	Toplam	461	32.68	18.71
Potansiyellerini Tam Olarak Kullanıp Eğitsel Başarılarını Artırma	(1)0-5 yıl	46	56.76	21.41
	(2)6-10 yıl	64	56.68	21.73
	(3)11-15 yıl	110	51.36	22.83
	(4)16-20 yıl	67	60.02	20.68
	(5)21 yıl ve üstü	88	57.15	22.03
	Toplam	375	55.84	22.01
Kendilerini Tanıma, Kabul Etme ve Geliştirme	(1)0-5 yıl	60	30.25	10.12
	(2)6-10 yıl	82	30.13	9.76
	(3)11-15 yıl	133	29.67	9.87
	(4)16-20 yıl	84	30.65	10.61
	(5)21 yıl ve üstü	102	30.15	10.60
	Toplam	461	30.11	10.15
Başkalarını Anlama, Kabul Etme ve Kişiler Arası Etkileşim Becerilerini Geliştirme	(1)0-5 yıl	60	72.78	19.08
	(2)6-10 yıl	82	74.43	23.54
	(3)11-15 yıl	133	69.96	18.85
	(4)16-20 yıl	84	72.57	22.87
	(5)21 yıl ve üstü	102	69.03	20.46
	Toplam	461	71.39	20.89
Aileye ve Topluma Karşı Olumlu Anlayış ve Tutum Geliştirme	(1)0-5 yıl	38	36.73	15.12
	(2)6-10 yıl	53	37.22	15.36
	(3)11-15 yıl	72	34.65	15.00
	(4)16-20 yıl	53	38.47	15.05
	(5)21 yıl ve üstü	59	37.25	16.09
	Toplam	275	36.73	15.28
Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	(1)0-5 yıl	60	28.63	14.55
	(2)6-10 yıl	82	27.74	13.32
	(3)11-15 yıl	133	28.40	12.52
	(4)16-20 yıl	84	29.35	13.62
	(5)21 yıl ve üstü	102	29.97	12.26
	Toplam	461	28.83	13.06

Turkish Studies

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Yerine Getirme Durumlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Rehberlik Hizmeti	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Etkin Olarak Okula ve Çevreye Uyum Sağlama	Gruplararası	390.87	4	97.72	0.277	.893
	Gruplarıçi	160652.10	456	352.30		
	Toplam	161042.98	460			
Potansiyellerini Tam Olarak Kullanıp Eğitsel Başarılarını Artırma	Gruplararası	3617.19	4	904.29	1.883	.113
	Gruplarıçi	177703.19	370	480.27		
	Toplam	181320.39	374			
Kendilerini Tanıma, Kabul Etme ve Geliştirme	Gruplararası	51.11	4	12.77	0.123	.974
	Gruplarıçi	47368.80	456	103.87		
	Toplam	47419.91	460			
Başkalarını Anlama, Kabul Etme ve Kişiler Arası Etkileşim Becerilerini Geliştirme	Gruplararası	1824.12	4	456.03	1.045	.384
	Gruplarıçi	199056.99	456	436.52		
	Toplam	200881.11	460			
Aileye ve Topluma Karşı Olumlu Anlayış ve Tutum Geliştirme	Gruplararası	500.72	4	125.18	0.532	.712
	Gruplarıçi	63541.36	270	235.33		
	Toplam	64042.08	274			
Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	Gruplararası	278.97	4	69.74	0.407	.804
	Gruplarıçi	78209.82	456	171.51		
	Toplam	78488.79	460			

Tablo 2 ve 3’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin etkin olarak okula ve çevreye uyum sağlama [F(4, 456)=0.277, p>.05], öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırma [F(4, 370)=1.883, p>.05], öğrencilerin kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirme [F(4, 456)= 0.123, p>.05], öğrencilerin başkalarını anlama, kabul etme ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirme [F(4, 456)=1.045, p>.05], öğrencilerin aileye ve topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirme [F(4, 270)=0.532, p>.05], öğrencilerin eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşma [F(4, 456)=0.407, p>.05] hizmetlerini yerine getirme durumları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme” rehberlik hizmetini yerine getirme durumlarının kıdem değişkenine göre analizinde, grupların homojen dağılımı varsayımını sınamak amacıyla yapılan Levene testinde gruplar arasında anlamlı fark çıkması nedeniyle (p<.05) parametrik olmayan Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testi bulguları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4’deki bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme” rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $\chi^2(4)=4.70$, p>.05.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin “Hayatını Güvenli ve Sağlıklı Sürdürmek İçin Olumlu Tutum ve Davranışlar Geliştirme” Rehberlik Hizmetini Yerine Getirme Durumlarının Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Bulguları

Kıdem	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
(1)0-5 yıl	25	36.64	9.68	75.18	4	4.70	.319
(2)6-10 yıl	33	40.06	11.89	90.64			
(3)11-15 yıl	60	41.06	10.31	99.70			
(4)16-20 yıl	29	37.68	7.81	83.28			
(5)21 yıl ve üstü	34	39.61	7.38	94.22			
Toplam	181	39.45	9.72				

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının görev yaptıkları sınıf düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 5’de, ANOVA bulguları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Yerine Getirme Durumlarının Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Rehberlik Hizmeti	Kıdem	N	\bar{X}	S
Etkin Olarak Okula ve Çevreye Uyum Sağlama	1. sınıf	95	34.63	5.80
	2. sınıf	86	67.54	6.61
	3. sınıf	88	15.72	2.82
	4. sınıf	91	29.65	4.45
	5. sınıf	101	18.69	2.97
Toplam	461	32.68	18.71	
Potansiyellerini Tam Olarak Kullanıp Eğitsel Başarılarını Artırma	1. sınıf	95	21.84	3.25
	3. sınıf	88	61.31	7.37
	4. sınıf	91	77.56	9.14
	5. sınıf	101	63.48	8.24
	Toplam	461	55.84	22.01
Kendilerini Tanıma, Kabul Etme ve Geliştirme	1. sınıf	95	24.26	4.38
	2. sınıf	86	29.08	4.37
	3. sınıf	88	34.95	5.97
	4. sınıf	91	44.72	5.77
	5. sınıf	101	19.12	2.91
Toplam	461	30.11	10.15	
Başkalarını Anlama, Kabul Etme ve Kişiler Arası Etkileşim Becerilerini Geliştirme	1. sınıf	95	63.92	9.17
	2. sınıf	86	104.80	13.58
	3. sınıf	88	78.86	10.77
	4. sınıf	91	49.40	6.69
	5. sınıf	101	63.28	7.92
Toplam	461	71.39	20.89	
Aileye ve Topluma Karşı Olumlu Anlayış ve Tutum Geliştirme	2. sınıf	86	39.93	5.81
	3. sınıf	88	17.15	2.33
	5. sınıf	101	51.05	7.33
	Toplam	275	36.73	15.28
Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	1. sınıf	95	26.32	6.28
	2. sınıf	86	9.56	1.99
	3. sınıf	88	39.97	7.39
	4. sınıf	91	43.36	6.03
	5. sınıf	101	24.81	4.59
Toplam	461	28.83	13.06	

Turkish Studies

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Yerine Getirme Durumlarının Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Bulguları

Rehberlik Hizmeti	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Etkin Olarak Okula ve Çevreye Uyum Sağlama	Gruplarası	150794.51	4	37698.62	1677.37	.000*	1-2,1-3,
	Gruplarıçi	10248.47	456	22.47			1-4,1-5,
	Toplam	161042.98	460				2-3,2-4, 2-5,3-4, 3-5,4-5
Potansiyellerini Tam Olarak Kullanıp Eğitsel Başarılarını Artırma	Gruplarası	161277.20	3	53759.06	995.08	.000*	1-3,1-4,
	Gruplarıçi	20043.18	371	54.02			1-5,3-4,
	Toplam	181320.39	374				3-5,4-5
Kendilerini Tanıma, Kabul Etme ve Geliştirme	Gruplarası	37028.55	4	9257.14	406.22	.000*	1-2,1-3,
	Gruplarıçi	10391.35	456	22.78			1-4,1-5,
	Toplam	47419.91	460				2-3,2-4, 2-5,3-4, 3-5,4-5
Başkalarını Anlama, Kabul Etme ve Kişiler Arası Etkileşim Becerilerini Geliştirme	Gruplarası	156850.62	4	39212.65	406.10	.000*	1-2,1-3,
	Gruplarıçi	44030.49	456	96.55			1-4,2-3,
	Toplam	200881.11	460				2-4,2-5, 3-4,3-5, 4-5
Aileye ve Topluma Karşı Olumlu Anlayış ve Tutum Geliştirme	Gruplarası	55325.09	2	27662.54	863.16	.000*	2-3,2-5,
	Gruplarıçi	8716.99	272	32.04			3-5
	Toplam	64042.08	274				
Eğitsel ve Mesleki Kararları İçin Gerekli Olgunluğa Ulaşma	Gruplarası	64282.41	4	16070.60	515.83	.000*	1-2,1-3,
	Gruplarıçi	14206.37	456	31.15			1-4,2-3,
	Toplam	78488.79	460				2-4,2-5, 3-4,3-5, 4-5

*p< .001

Tablo 5 ve 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin etkin olarak okula ve çevreye uyum sağlama [F(4, 456)=1677.37, p<.001], öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırma [F(3, 371)=995.08, p<.001], öğrencilerin kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirme [F(4, 456)=406.22, p<.001], öğrencilerin başkalarını anlama, kabul etme ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirme [F(4, 456)=406.10, p<.001], öğrencilerin aileye ve topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirme [F(2, 272)=863.16, p<.001], öğrencilerin eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşma [F(4, 456)=515.83, p<.001] hizmetlerini yerine getirme durumları görev yaptıkları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin “etkin olarak okula ve çevreye uyum sağlama” rehberlik hizmetini yerine getirme durumları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; 2. sınıf öğretmenlerinin (\bar{x} =67.54) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 1. sınıf (\bar{x} =34.63), 3. sınıf (\bar{x} =15.72), 4. sınıf (\bar{x} =29.65) ve 5. sınıf (\bar{x} =18.69) öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca, 1. sınıf öğretmenlerinin (\bar{x} =34.63) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 3. sınıf (\bar{x} =15.72), 4. sınıf (\bar{x} =29.65) ve 5. sınıf (\bar{x} =18.69) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha yüksektir. Bunun yanı sıra, 4. sınıf öğretmenlerinin (\bar{x} =29.65) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 3. sınıf (\bar{x} =15.72) ve 5. sınıf (\bar{x} =18.69) öğretmenlerine kıyasla, ayrıca, 5. sınıf öğretmenlerinin de (\bar{x} =18.69) 3. sınıf öğretmenlerine (\bar{x} = 15.72) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksektir.

Turkish Studies

Sınıf öğretmenlerinin “potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırma” rehberlik hizmetini yerine getirme durumları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; 4. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 77.56$) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 1. sınıf ($\bar{x} = 21.84$), 3. sınıf ($\bar{x} = 61.31$) ve 5. sınıf öğretmenlerinden ($\bar{x} = 63.48$) anlamlı olarak daha yüksektir. LSD testinden elde edilen diğer bulguya göre, 1. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 21.84$) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 3. sınıf ($\bar{x} = 61.31$) ve 5. sınıf ($\bar{x} = 63.48$) öğretmenlerinden, ayrıca, 3. sınıf ($\bar{x} = 61.31$) öğretmenlerinin de 5. sınıf ($\bar{x} = 63.48$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha düşüktür.

Sınıf öğretmenlerinin “kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirme” rehberlik hizmetini yerine getirme durumları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; 4. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 44.72$) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 1. sınıf ($\bar{x} = 24.26$), 2. sınıf ($\bar{x} = 29.08$), 3. sınıf ($\bar{x} = 34.95$) ve 5. sınıf ($\bar{x} = 19.12$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha yüksektir. LSD testinden elde edilen diğer bulguya göre, 3. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 34.95$) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 1. sınıf ($\bar{x} = 24.26$), 2. sınıf ($\bar{x} = 29.08$) ve 5. sınıf ($\bar{x} = 19.12$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha yüksektir. Ayrıca, 2. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 29.08$) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 1. sınıf ($\bar{x} = 24.26$) ve 5. sınıf ($\bar{x} = 19.12$) öğretmenlerinden, 1. sınıf öğretmenlerinin durumu da ($\bar{x} = 24.26$) 5. sınıf ($\bar{x} = 19.12$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin “başkalarını anlama, kabul etme ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirme” rehberlik hizmetini yerine getirme durumları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; 2. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 104.80$) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları, 1. sınıf ($\bar{x} = 63.92$), 3. sınıf ($\bar{x} = 78.86$), 4. sınıf ($\bar{x} = 49.40$) ve 5. sınıf ($\bar{x} = 63.28$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha yüksektir. LSD testinden elde edilen diğer bulguya göre ise 3. sınıf ($\bar{x} = 78.86$) öğretmenlerinin ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 1. sınıf ($\bar{x} = 63.92$), 4. sınıf ($\bar{x} = 49.40$) ve 5. sınıf öğretmenlerinden ($\bar{x} = 63.28$) anlamlı biçimde yüksek, ayrıca, 4. sınıf öğretmenlerinin durumu da ($\bar{x} = 49.40$) 1. sınıf ($\bar{x} = 63.92$) ve 5. sınıf ($\bar{x} = 63.28$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha düşüktür.

Sınıf öğretmenlerinin “aileye ve topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirme” rehberlik hizmetini yerine getirme durumları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; 5. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 51.05$) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 2. sınıf ($\bar{x} = 39.93$) ve 3. sınıf ($\bar{x} = 17.15$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha yüksektir. Ayrıca, 2. sınıf öğretmenlerinin durumları da ($\bar{x} = 39.93$) 3. sınıf ($\bar{x} = 17.15$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin “eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşma” rehberlik hizmetini yerine getirme durumları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre; 2. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 9.56$) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 1. sınıf ($\bar{x} = 26.32$), 3. sınıf ($\bar{x} = 39.97$), 4. sınıf ($\bar{x} = 43.36$) ve 5. sınıf ($\bar{x} = 24.81$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha düşüktür. LSD testinden elde edilen diğer bulguya göre, 3. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x} = 39.97$) ilgili rehberlik hizmetini yerine getirme durumları, 1. sınıf ($\bar{x} = 26.32$), 2. sınıf ($\bar{x} = 9.56$) ve 5. sınıf ($\bar{x} = 24.81$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha yüksektir. Ayrıca, 4. sınıf öğretmenlerinin durumu ($\bar{x} = 43.36$), 1. sınıf ($\bar{x} = 26.32$), 2. sınıf ($\bar{x} = 9.56$), 3. sınıf ($\bar{x} = 39.97$) ve 5. sınıf ($\bar{x} = 24.81$) öğretmenlerinden anlamlı biçimde daha yüksektir.

Turkish Studies

Sınıf öğretmenlerinin “hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme” rehberlik hizmetini yerine getirme durumlarının görev yaptıkları sınıf düzeyi değişkenine göre t-testi bulguları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin “Hayatını Güvenli ve Sağlıklı Sürdürmek İçin Olumlu Tutum ve Davranışlar Geliştirme” Rehberlik Hizmetini Yerine Getirme Durumlarının Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyine Göre t-testi Bulguları

Görev Yaptıkları Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1. Sınıf	95	46.41	6.53	179	15.33	.000*
2. Sınıf	86	31.77	6.27			

*p< .001

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “öğrencilerin hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme” rehberlik hizmetini yerine getirme durumları görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir, $t(179)=15.33$, $p<.001$. Buna göre, 1. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=46.41$) “öğrencilerin hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme” rehberlik hizmetini yerine getirme durumları 2. sınıf ($\bar{X}=31.77$) öğretmenlerine kıyasla anlamlı biçimde daha yüksektir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, ilköğretim birinci kademe okullarındaki sınıf öğretmenlerinin yeni rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri öğrencilerin etkin olarak okula ve çevreye uyum, öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırma, öğrencilerin kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirme, öğrencilerin başkalarını anlama, kabul etme ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirme, öğrencilerin aileye ve topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirme, öğrencilerin hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme, öğrencilerin eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşma hizmetlerini yerine getirme durumlarını etkilememektedir. Benzer biçimde Karakuş (2008), çalışmasında kadın ve erkek sınıf rehber öğretmenlerinin konsültasyon hizmetleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. Poyraz’ın (2007) “Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma” konulu araştırmasında da bu sonucu destekler nitelikte, öğretmenlere uygulanan dokuz altı testten oluşan ölçeğe verilen puanlar incelendiğinde genel olarak cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Teker (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri ve uygulamaları konusunda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu araştırmanın aksine Bıçak (2006), ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve rehber öğretmenlerin, okul rehber öğretmenin görevlerini ne ölçüde başarıyla gerçekleştirdiğine ilişkin olarak cinsiyete göre farklı görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin “bireyi tanıma” ve “psikolojik danışma” boyutlarındaki görevlerini gerçekleştirmeleri konusunda, erkek yöneticilerin rehber öğretmenleri kadın yöneticilere nazaran daha başarılı buldukları belirlenmiştir. Başaran (2008) yaptığı araştırma sonucunda kadın yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin, erkek yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerine kıyasla bu faaliyetlerin uygulanmasına daha çok katıldıklarını belirlemiştir. Özdemir (2008) çalışmasında okul rehber öğretmenlerinin öğrencilerin okul genelinde ihtiyaç duyabilecekleri bazı konularda yardımcı olabilme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni ele alındığında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Hıdır (2010) çalışmasında öğrencilerin okula ve çevreye uyum, eğitsel başarı, kendini kabul, kişilerarası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat, eğitsel ve mesleki gelişim

kazanımlarına ulaşma durumunu belirlemiş ve araştırma sonucunda öğrencilerin eğitsel başarı yeterlilik alanına ait kazanımlara ulaşma durumunun kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yeterlilik alanlarına ait kazanımlara ulaşma durumunda ise öğrencilerin cinsiyeti anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin kıdemleri, öğrencilerin etkin olarak okula ve çevreye uyum, öğrencilerin potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırma, öğrencilerin kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirme, öğrencilerin başkalarını anlama, kabul etme ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirme, öğrencilerin aileye ve topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirme, öğrencilerin hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme, öğrencilerin eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşma hizmetlerini yerine getirme durumlarını etkilememektedir. Bıçak (2006) da benzer şekilde araştırmasında ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin mesleki danışma, psikolojik danışma ve bireyi tanıma alt ölçeklerindeki görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farka rastlamamıştır. Bunu destekler biçimde Teker (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri ile ilgili görüşleri ve uygulamaları konusunda kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Poyraz'ın (2007) orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri ile ilgili araştırmasında öğretmenlere uygulanan dokuz alt testten oluşan ölçeğe verilen puanlar incelendiğinde genel olarak okulda görev yapma sürelerine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın aksine Başaran (2008), yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentilerinin ne oranda olduğuna yönelik olarak 1-5 yıllık, 11-15 yıllık ve 16-20 yıllık yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin “her zaman” olduğu halde, 6-10 yıllık yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin “genellikle” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyinin rehberlik hizmetlerinde yer alan kazanımları yerine getirme durumlarını etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuç değerlendirilirken, öğretmenlerin çalıştıkları sınıf düzeylerinin branşlarına göre değişmesi durumu da dikkate alınabilir. Erözkan (1997) bir araştırmasının sonucunda yöneticilerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlik branşına göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Onur (1997) ise çalışmasında yöneticilerin ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik görüşlerinde matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin lehine anlamlı fark olduğunu belirlemiştir.

Rehberlik programının kazanımlardan birincisi olan “etkin olarak okula ve çevreye uyum sağlama” kazanımının tüm sınıf düzeyleri için temel olduğu belirtilebilir. Bu kazanımla öğrencilerin sene başından sonuna kadar etkili bir biçimde uyum sağlama potansiyelleri gelişeceğinden dolayı sınıf öğretmenlerinin her yaş düzeyinde bu kazanımı ele alması gerekir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bulunduğu yaş düzeyine göre rehberlik yapma zorunluluğundan kaynaklanan bir durum söz konusu olabileceğinden dolayı bu farklılığın ortaya çıktığı düşünülebilir. Çalışmaya göre 2. sınıfta görev yapan öğretmenlerin “etkin olarak okula ve çevreye uyum sağlamalarına yönelik” rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları diğer tüm sınıflarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı biçimde olumlu çıkmıştır. Bu sonucun aslında 1. sınıf öğretmenlerinin lehine çıkması beklenebilirdi. Çünkü 1. sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri okula yeni başladığı için oryantasyon açısından “okula ve çevreye uyum sağlama” kazanımını öğrencilerine daha çok sağlaması gerektiği düşünülebilir.

Öğretmenlerin ikinci kazanım olan “potansiyellerini tam olarak kullanıp eğitsel başarılarını artırma” kazanımı ile ilgili rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumları görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık 4. sınıfta görev yapan öğretmenler lehinedir. Eğitim sistemimizdeki öğretmen uygulamaları incelendiğinde,

Turkish Studies

öğretmenlerin ilk üç sene akademik başarılarından ziyade, okuma-yazma ve Türkçe bilgisi ile matematikte temel bilgi ve becerilere ağırlık verdikleri gözlenmektedir. Hıdır'ın (2010) çalışmasında ise, öğrencilerin eğitsel başarı yeterlilik alanına ait kazanımları kazanma boyutu öğrencilerin sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Çalışmada öğretmenlerin üçüncü kazanım olan “kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirme” kazanımı ile ilgili rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının görev yaptıkları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve farklılığın anlamlı biçimde 4. sınıfta görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu kazanım da “öğrencilerin etkin olarak okula ve çevreye uyum sağlamalarına yönelik” kazanımı gibi ilköğretim birinci kademedeki tüm sınıf düzeylerine kazandırılması planlanan kazanımlardandır. Bunu da öğrencilerin kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirme durumlarının hayatları boyunca karşısına çıkacak bir durum olmasına ve bunu sağlam bir yapıya yerleştirirlerse geleceklerinin de bir o kadar yapıcı ve düzgün olacağına dayandırabiliriz. 4. sınıf lehine olan farklılığı da bu sınıfın ergenliğe ilk geçiş yıllarına denk gelmesine ve öğrencinin kendini bu dönemde daha çok ispatlama çabasında olması ihtiyacına (Senemoğlu, 2010) bağlayabiliriz. Tokalı'nın (2007) çalışmasında rehber öğretmenler öğrencinin kendini tanımasını, öğretmenlerin de öğrencileri tanıması gerektiğini, bunun için de rehberlik programında bireyi tanımaya yönelik çalışmaların bulunması gerektiğini belirtmişler ve bu öğretmenlerden biri görüşünü “öğrencinin benlik algısı, kişilik özellikleriyle kendini tanıması 9. sınıf rehberlik programının amacı olmalıdır” şeklinde ifade etmiştir.

Dördüncü kazanım olan “başkalarını anlama, kabul etme ve kişiler arası etkileşim becerilerini geliştirme” kazanımı ile ilgili rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının 2. sınıfta görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Üçüncü kazanımda yer alan öğrencilerin kendini tanımasının, kabul etmesinin ve geliştirmesinin devamı olarak başkalarını tanıması, anlaması ve kabul etmesi de önemlidir. Her yaşta başkalarıyla etkileşime geçme ihtiyacı olduğundan dolayı bu kazanım da diğerleri gibi öğretmenlerin her yaş grubundan çocuğu ulaştırmaları gereken kazanımlardandır. Bu kazanımla ilgili hizmetlerin 2. sınıf öğretmenlerinin lehine olması 1. sınıfta öğrencinin ilk kişisel yetilerini kazanmaya başlayıp 2. sınıfta bu yetileri geliştirme ve kullanma becerilerini edinmelerine dayandırabilir.

Beşinci kazanım olan “aileye ve topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirme” kazanımı ile ilgili rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının 5. sınıfta görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sınıf düzeyinde yaklaşık 12 yaşındaki öğrencilerin aile ve toplum gibi kavramlara ve bunlarla ilgili olgulara yönelik farkındalıklarının yeni oluşmaya başlaması bu sonucun gerekçelerinden biri olabilir.

Çalışmada altıncı kazanım olan “hayatını güvenli ve sağlıklı sürdürmek için olumlu tutum ve davranışlar geliştirme” kazanımı ile ilgili rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının 1. sınıfta görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Öğrencinin kendini dış etkenlere karşı koruma bilincinin ve sağlıklı yaşam için gerekli öz bakım becerilerinin en erken okulöncesi eğitimde, en geç ilköğretim birinci sınıfta kazanılması gerekliliği bu sonucun oluşmasına neden olarak düşünülebilir.

Yedinci kazanım olan “eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşma” kazanımıyla ilgili rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumu 4. sınıfta görev yapan öğretmenler lehinedir. Çalışmada bu kazanımı yerine getirme durumunun 1, 2 ve 3. sınıfta görev yapan öğretmenlerin değil de 4. sınıf öğretmenlerinin lehine çıkması, ilköğretim öğrencilerinin eğitsel ve mesleki olgunluğa ulaşmaları için gerekli bilişsel ve duyuşsal donanımı ilköğretimin ilk yıllarından sonra kazanmaları düşünüldüğünde beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada yer alan yedi rehberlik hizmetine yönelik yeterlik durumuna, sadece öğretmenlerin yeterliği açısından değil, bu öğretmenlerin öğrencilerinin bu kazanımlara ulaşması bakımından yaklaşmak gerekir. Çünkü öğretmenlerin kazanımlara ilişkin yeterlikleri arttıkça, öğrencilerin bu kazanımlara ulaşma olasılıklarının da artması beklenir (Gözütok, 2007). Hıdır (2010), ortaöğretim rehberlik hizmetlerinin kazanımlarına yönelik yaptığı çalışmada, yukarıda değinilen yedi kazanımdan ikincisi hariç diğer kazanımlara ulaşma bakımından 9. sınıf öğrencilerinin 10. sınıf öğrencilerine, 10. sınıf öğrencilerinin de 11. sınıf öğrencilerine kıyasla kazanımlara daha iyi ulaştıklarını belirlemiştir. Bu sonuç bir anlamda, ortaöğretimin ilk yılında öğrencilerin rehberlik hizmetlerine yönelik kazanımlara ulaşma durumlarının daha iyi olduğunu göstermektedir. Hıdır'ın çalışmasındaki sonuçlara benzer biçimde bu çalışmada da yukarıda değinilen birinci, dördüncü ve altıncı kazanımlara ilişkin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarında birinci sınıf öğretmenlerinin (altıncı kazanımda) ve ikinci sınıf öğretmenlerinin (birinci ve dördüncü kazanımda) daha yeterli oldukları görülmektedir.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından alınan puanlar yükseldikçe öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yerine getirme durumlarının da yükseldiği kabul edildiğinden, veri toplama araçlarından alınabilecek en yüksek toplam puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin ortalama puanlarının görece olarak düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini yerine getirme bakımından yeterliklerinin de düşüklüğü anlamına gelebilir. Aslında bu durum, genel anlamda rehberlik hizmetlerinin yetersizliğini belirlediği bazı çalışmaları destekler niteliktedir. Güvendi (2000) yapmış olduğu araştırma sonucunda, ilköğretim ikinci kademe verilen PDR hizmetlerinin yeterli düzeyde verilmediğini, öğrencilere ulaşmadığını, öğrencilerin beklentileri ile yürütülen etkinlikler arasında uyum olmadığını belirlemiştir. Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2006) yapmış oldukları araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin okul psikolojik danışmanından gördükleri hizmetleri yetersiz olarak değerlendirdiklerini belirlemişlerdir. Özçelik, İskender ve Palancı (2000), yapmış oldukları araştırma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin PDR hizmetlerinden yararlanma düzeylerini %36 olarak bulmuşlardır. Nazlı'nın (2003) yapmış olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için gittikleri ilköğretim okullarının PDR uygulamalarını değerlendirdikleri araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının genel olarak PDR uygulamalarını yetersiz olarak değerlendirdiklerini bulmuştur. Benzer biçimde, ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılmış olan araştırmalarda da (Esmer, 1985; Görkem, 1985; Güvendi, 2000; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Karagüven, 2001; Yüksel-Şahin, 2008) öğrencilerin okul psikolojik danışmanından gördükleri hizmetleri yetersiz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerini her sınıf düzeyinde yerine getirmeye yönelik yeterliklerini artırıcı bazı önlemler ve çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimden geçirilerek rehberlik hizmetlerini daha etkin yapmaları sağlanabilir. PDR hizmetleri öğrencileri bütüncül bir yaklaşımla tanımayı gerektirdiğinden (Berkant, 2005), verilecek hizmetiçi eğitimlerde öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal özellikleri dikkate alınarak karşılaşılabilecekleri sorunlar hakkında öğretmenler bilgilendirilebilir. Sınıf öğretmenlerinin okul içinde rehberlik hizmetlerinde daha etkin rol almalarını sağlayacak özendirici çalışmalar yapılabilir. Böylece sınıf rehber öğretmenliği daha işlevsel hale getirilmiş olur. Milli Eğitim Bakanlığı, geliştireceği rehberlik programlarında uzman görüşlerinin yanı sıra, programı uygulayacak öğretmenlerin görüşlerini almada daha hassas davranabilir. Çünkü öğretmenler, karar mekanizmalarında kendilerinin de yer aldıkları programları uygulamada daha başarılı olabilirler. Ayrıca üniversite öğretim elemanları tarafından yapılan araştırmalar ve geliştirilen programlar da dikkate alınmalıdır. Ayrıca, bu çalışmadaki yöntemden farklı olarak, rehberlik programlarında yer alan kazanımların değerlendirilmesine yönelik nitel çalışmalar kapsamında öğretmenler, öğrenciler, rehber öğretmenlerle görüşmeler yapıp, sınıf ve okul ortamlarındaki açık ve örtük rehberlik programı uygulamaları gözlemlenerek öğretmenlerin

Turkish Studies

rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri ve öğrencilerin rehberlik kazanımlarına ulaşmaları konularında alanyazına katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- ADA, Ş. (1990). *Trabzon ili ortaöğretim okullarında yürütülmekte olan rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- AKMAN, Y. (1992). İlköğretimde rehberliğin yeri ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 317-320.
- BAŞARAN, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BERKANT, H. G. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin insan davranışlarının biyolojik nedenlerine yönelik kavram yeterlilikleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 123-138.
- BIÇAK, A. (2006). *Resmi ilköğretim okulu rehber öğretmenlerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİR T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği), *Turkish Studies-International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 717-745.
- DEMİREL, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 45-60.
- DINKMEYER, D. (1970). Elementary school guidance: Conceptual beginnings and initial approaches. In Harold F. Cottingham (Ed.), *Elementary School Guidance and the Classroom Teacher* (30-69). Washington DC: APGA.
- DOLLARHIDE, C.T. ve SAGINAK, K.A. (2003). *School counseling in secondary school: A comprehensive process and program*. Pearson Education Inc. Boston: Allyn & Bacon.
- ENGİN, C. (1996). Veli ve öğretmenlerin algılarına göre ilkokul psikolojik danışmanının rol ve işlevleri. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana*.
- ERKAN, S. (1996). İlköğretim rehberlik programlarına amaçlar ve etkinlikler açısından bir bakış. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20(101), 27-33.
- ERKAN, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 333-406.
- ERKAN, S. (1999). Rehberlik nedir? Yıldız Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde Rehberlik* (1-16). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- ERÖZKAN, A. (1997). *İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin P.D.R. hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- ESMER, A. (1985). *Orta dereceli okullarımızda rehberlik programını uygulanmasına ilişkin problemler: Kütahya ilinde bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖRKEM, N. (1985). *Öğrencilerin rehberlik uzmanlarından gördükleri hizmetlerle bekledikleri hizmetler arasındaki fark*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖZÜTOK, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.
- GÜVENDİ, M. (2000). İlköğretim okulları ikinci kademesinde yürütülmekte olan rehberlik etkinlikleri ve öğrenci beklentilerine ilişkin bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 51-60.
- HATUNOĞLU, A. ve HATUNOĞLU, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- HIDIR, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında sunulan rehberlik hizmetlerinin öğrenci kazanımlarının amacına ulaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KALIN, Ş. (1999). *Ankara ili ilköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin "ilköğretimde rehberlik" konusundaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- KARAGÜVEN, H. (2001). Endüstri meslek liselerinde rehberlik servislerinin işlerliğinin incelenmesi ve gereksinim belirleme çalışması. *VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi.
- KARAKUŞ, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KARASAR, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- KESİCİ, Ş. (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 365-383.
- KILIÇ, A. (2002). *İlköğretimin birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rehberliğe ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- MEB, (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*. MEB: Ankara.
- NAZLI, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 131-145.
- NAZLI, S. (2004). Sınıf rehberliği etkinliği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 135-151.

- ONUR, M. (1997). *Giresun ili merkez liselerindeki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin rehberlik anlayışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- ÖZBAY, M. ve MELANLIOĞLU, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.
- ÖZÇELİK, İ., İSKENDER, M. ve PALANCI, M. (2000). İlköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 48-50.
- ÖZDEMİR, E. (2008). *Anadolu liselerinde görev yapan idareci ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini benimseme düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- POYRAZ, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SENEMOĞLU, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- TAN, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: MEB Yayınları.
- TEKER, A. (2007). *İlköğretim I. kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili görüşleri ve uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TOKALI, H. (2007). *9. sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TUZCUOĞLU, N. (1993). İlköğretimde Rehberlik. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30, 24-25
- YEŞİLYAPRAK, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.
- YÜKSEL-ŞAHİN, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(5), 1-26.
- YÜKSEL-ŞAHİN, F. (2009). İlköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) hizmetleri (Counseling and guidance services in elementary education). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 372-394.