



## Problems in School Guidance Services in Balıkesir Province: Opinions of School Counselors\*

Uğur GÜRGAN<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Balıkesir University, Balıkesir, Turkey, ugurgan@hotmail.com, http://orcid.org/0000-0002-0421-8168

Received : 15.03.2020

Accepted : 13.05.2020

Doi: 10.17522/balikesirnef.704061

---

*Abstract* – Early and timely identification of children having emotional-behavioral disorders and providing mental health services that they are in need of is very important. Schools are establishments through which it is most probable to reach children and provide services or refer them to appropriate services. School psychological counselors have a key role to provide services known as school mental health services. The present study aimed to identify the problems encountered in relation to school mental health services. The research is designed for descriptive situation determination. Research in 47 provinces across Turkey 1147's women who work in public and private institutions, including 542 cases of male, participated in a total of 1689 counselors. Frequency percentages were obtained in the analysis of the data and one-on-one interviews were made with the psychological consultants to collect detailed information. The services provided to teachers were determined as seminar, individual interview, information and consultation services, respectively. The problems encountered as a result of the analysis of the data are gathered under five headings: 1. Problems with regulations and responsibilities, 2. Problems with families, 3. Problems with the lack of guidance, 4. Problems with psychological counselor training, 5. Problems with motivation.

*Key words:*

-----

Corresponding author: Prof. Dr. Uğur GÜRGAN, Necatibey Education Faculty, Balıkesir University,

E-mail: [ugurgan@hotmail.com](mailto:ugurgan@hotmail.com)

*\*This study was supported by Balıkesir University Scientific Research Projects Coordination Unit, Project No: 2018/075. (Bu çalışma Balıkesir Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir, Proje No: 2018/075)*

### Summary

Determine the nature of the situation abroad regarding the evaluation of counseling and guidance services, as do a lot of research (e.g. Aluede ve Imonikhe, 2002; Amatea ve Clark, 2005; Clark ve Amatea, 2004; Ekstrom, Elmore, Schafer, Trotter ve Webster, 2004), the research has been conducted in Turkey (Korkut-Owen ve Owen, 2008; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Kutlu, 2002; Yüksel-Şahin, 2002; Öztoprak, 1991; Pişkin, 1989; Duman, 1985; Esmer, 1985; Görkem, 1985; Gültekin, 1984; Kuzgun, 1981; Güvendi, 1980; Kepçeoğlu, 1978).

Research results for the implementation of counseling and guidance services is examined not only that these problems in Turkey and other countries also appear to be similar. The most obvious common problem is the uncertainty in the duties and responsibilities of psychological counselors working in schools and their different role perceptions and expectations. The overall objective of this research is to present the problems and solutions encountered during the implementation of school guidance services in Turkey.

The research is designed for descriptive situation determination. Research in 47 provinces across Turkey 1147's women who work in public and private institutions, including 542 cases of male, participated in a total of 1689 counselors. Frequency percentages were obtained in the analysis of the data and one-on-one interviews were made with the psychological consultants to collect detailed information. The services provided to teachers were determined as seminar, individual interview, information and consultation services, respectively. The problems encountered as a result of the analysis of the data are gathered under five headings: 1. Problems with regulations and responsibilities, 2. Problems with families, 3. Problems with the lack of guidance, 4. Problems with psychological counselor training, 5. Problems with motivation.

According to the information obtained in this research, personal / social, educational and vocational guidance areas are used in the guidance areas. These findings are similar to many studies in the literature. It has been determined that the majority of the guidance teachers participating in this research are at the level of undergraduate education and only 15% of the graduate education. The fact that most of the participants continue their profession with their license information shows why and how important PDR undergraduate education is.

Counselor teachers' duty, keeping records, being a manager or member of the discipline committee cause them to be seen as an authority figure for students, damaging the ethical principles of counseling and guidance. A strict and disciplined attitude damages the positive relationship between the consultant and the client, so the consultant should not be held

responsible for ensuring discipline. Of the 1689 counselor teachers who participated in this study, 42 are in administrative duties, including 9 deputy principals and 9 school principals. This situation may cause situations such as getting away from the guidance service, fear of students and parents, and may affect other students in the school negatively.

Psychological counseling and guidance undergraduate and graduate programs cause problems in not deciding what the title of graduates will be, and it also causes problems in job descriptions, which is one of the biggest problems of psychological counselors for years. The guidance clock, which was abolished in 2012, has caused some problems for applications in schools. For example, the fact that the student is taken from the course for individual or group counseling or that the availability of the course may vary according to the teacher of the course affects these processes negatively.

Another problem is that it is difficult to find a child or adolescent psychiatrist in the district where the students have to be referred or in the district. It is important to prepare the regulations more clearly. Chaos are experienced even in the most basic issues such as the conditions of being appointed as a guide teacher, personal rights and job descriptions.

Large differences originating from the school and professional deficits can occur among the trained professional staff. In order to prevent this situation, it is thought to be useful to use the accreditation model, which is a means of establishing a certain quality standard. As a result of this research, the importance of adopting an appropriate guidance approach in schools and supporting the administration's guidance service once again emerged.

# **Rehberlik Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Okul Rehberlik Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar**

**Uğur GÜRGAN <sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye, ugurgan@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-0421-8168>

Gönderme Tarihi: 15.03.2020

Kabul Tarihi: 13.05.2020

Doi: 10.17522/balikesirnef.704061

*Özet* – Duygusal-davranışsal sorun yaşayan çocukların erken ve zamanında belirlenmesi ve çocuklara gereksinim duydukları hizmetlerin sunulması oldukça önemlidir. Okullar, çocuklara ulaşma, hizmetleri sağlama ya da yönlendirmenin yapılabilmesine olanak sağlayan kurumlardır. Okul psikolojik danışmanları, okul ruh sağlığı hizmetleri olarak tanımlanan hizmetlerin sunulmasında önemli bir role sahiptir. Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının okul ruh sağlığı hizmeti uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Araştırma betimsel nitelikli durum tespitine yönelik tasarlanmıştır. Araştırmaya Türkiye çapında 47 ilde resmi ve özel kurumlarda görev yapan 1147’si kadın, 542’si erkek olmak üzere toplam 1689 psikolojik danışman katılmıştır. Verilerin analizinde frekans yüzdeler elde edilmiş ve detaylı bilgi toplanması amacıyla rehberlik öğretmenleriyle birebir görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda karşılaşılan sorunlar beş başlık altında toplanmıştır: 1. Yönetmelik ve sorumluluklarla ilgili sorunlar, 2.ailelerle ilgili sorunlar, 3. rehberlik anlayışının yerleşmemesi ile ilgili sorunlar, 4.psikolojik danışman eğitimi ile ilgili sorunlar, 5. Motivasyon eksikliği sorunları.

*Anahtar kelimeler:* Rehberlik sorunları, rehberlik öğretmeni, psikolojik danışman, psikolojik danışma, rehberlik servisi.

-----

Sorumlu yazar: Prof. Dr. Uğur GÜRGAN, [ugurgan@hotmail.com](mailto:ugurgan@hotmail.com), Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, E-mail: [ugurgan@hotmail.com](mailto:ugurgan@hotmail.com)

## **Giriş**

Eğitimin ayrılmaz ve bütünleyici bir parçası olarak ele alınan Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinin temel amacı, öğrencileri zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeyi kolaylaştırıp desteklemek ve gizil güçlerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır. Bir başka deyişle, eğitimde olduğu gibi çağdaş rehberlik anlayışı da öğrenciyi merkeze alan bir anlayıştır. Ancak, öğrencinin merkezde olduğu bir rehberlik anlayışı kuramsal düzeyde konuyla ilgilenen herkesçe benimsenirken uygulamadaki aksaklık

ve sorunların bir türlü üstesinden gelinemediği, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının rol ve işlevlerinin de halâ tartışılmakta olduğu görülmektedir. Rehberlik hizmetleriyle ilgili literatür incelendiğinde, bu hizmetlerin ülkemize oranla daha etkili düzenlendiği Batı ülkelerinde de ülkemizde tartışılanlara benzer sorunların ortaya çıktığına rastlanmaktadır. Tan ve Baloğlu (2013) tarafından aktarılan bilgilere göre; 2004 yılında Avrupa’da yayımlanan ve 29 Avrupa ülkesinin incelendiği Psikolojik Danışma ve Rehberlik Reformu raporunda rehberlik servislerinin kısıtlılığı, sağlanan hizmetlerin kısa vadeli olduğu, ülkeler ve ülkeler arasındaki kurum ve kuruluş işleyişlerinde koordinasyonsuzluk olduğu, tüm vatandaşlara yönelik erişilebilir ve kaliteli bir rehberlik hizmet anlayışının yokluğu problem alanları olarak değerlendirilmiştir.

PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi ile ilgili olarak durum saptaması niteliğinde yurtdışında birçok araştırma (örn; Aluede ve Imonikhe, 2002; Amatea ve Clark, 2005; Clark ve Amatea, 2004; Ekstrom, Elmore, Schafer, Trotter ve Webster, 2004) yapıldığı gibi, ülkemizde de birçok araştırma (Korkut-Owen ve Owen, 2008; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Kutlu, 2002; Yüksel-Şahin, 2002; Öztoprak, 1991; Pişkin, 1989; Duman, 1985; Esmer, 1985; Görkem, 1985; Gültekin, 1984; Kuzgun, 1981; Güvendi, 1980; Kepçeoğlu, 1978) yapılmıştır.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde diğer ülkelerde karşılaşılan sorunlara ilişkin literatür incelendiğinde genel olarak; okul personeli, öğrenciler ve velilerin, okullarda çalışan psikolojik danışmanların rol ve görevlerine ilişkin algı ve beklentilerinin farklılık göstermesi, bu farklılığın yarattığı rol belirsizliği ve rol çatışmasının çalışılan okul türlerine ve okulun bulunduğu yerleşim birimine göre farklılık göstermesi, psikolojik danışmanların kendilerinden beklenenleri karşılamada algılanan yetersizlikler, karar verme yetkisinin azlığı, fazla iş yükü, okullarda göreve yeni başlayan psikolojik danışmanlar için hazırlayıcı kılavuz programlarının olmaması görülmektedir (Coll ve Freeman, 1997; VanZandt ve Perry, 1992; Wilgus ve Shelley, 1988; Moracco, Butcke ve McEwen, 1984).

Ülkemizde rehberlik hizmetlerin başlangıcından itibaren 2000’li yılların başına kadar etkili bir şekilde yürütülmesini engelleyen çeşitli sorunların yaşanmakta olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu literatürde yer almaktadır. Bu araştırma bulgularının işaret ettiği sorunların başlıcaları; okul personeli, rehber öğretmen, öğrenci ve velilerin, rehber

öğretmenlerin rol ve görevlerine ilişkin algı ve beklentileri ile anlayışlarının farklılık göstermesi, okulda sağlanan ortam ve koşulların yetersizliği, mesleki araç ve gereçlerin yetersizliği, mesleğin standartlarının ve etik kuralların yeterince belirginleşmemiş olması, rol ve görevler ile özlük haklarına ilişkin mevzuatın yeterli olmaması ve rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması gibi sorunlar olduğu belirtilmektedir (Gökçakan ve Özer, 1999; Akkoyun, 1995; Kulaksızoğlu, 1990; Kepçeoğlu, 1986; Görkem, 1985). Bu sorunların ülkemizde psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının temellerini atıldığı 1950’li yıllardan günümüze kadar uzamasının sebepleri olarak “profesyonel bir hizmet alanı” olarak kabul edilmesinde güçlükler yaşanması, uygulamaların istenilen düzeye ulaşamaması, PDR alanının ihtiyacı olan bilimsel ve çağdaş anlayışların kabul edilmemesi gösterilebilir (Yeşilyaprak, 2010).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin araştırma sonuçları incelendiğinde yaşanan bu sorunların sadece Türkiye’de değil diğer ülkelerde de benzer şekilde olduğu görülmektedir. Özellikle okullarda çalışan psikolojik danışmanların görev ve sorumluluklarındaki belirsizlik ve farklı rol algılarının ve beklentilerinin olması en belirgin ortak sorunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte diğer ülkelerde değişen koşul ve ihtiyaçlar doğrultusunda, bu hizmetlerin ideal düzeyde nasıl gerçekleştirilebileceği yönünde yaşanan bu sorunlar; ülkemizde ise okul personeline ortak bir psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının olmaması temeline dayandığı için okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilebilmesini engellemektedir. Aynı zamanda okul personeline ortak bir psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının ve buna paralel olarak uygun beklentilerin olmaması hem destekleyici bir çevre oluşturulmasını hem de doğru geribildirimlerin alınmasını engellenmektedir (Wiggins, Evans ve Martin, 1990).

Günümüz modern eğitim anlayışı ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik; kriz odaklı değil önleyici ve gelişim odaklı olmak; öğrenim süreci boyunca tüm bireylerin kişisel-sosyal, eğitsel, mesleki alanlardaki olumlu değişimlerini sağlamak amaçlarıyla ortak paydada buluşan yapılardır. Bu durum bu kavramların girift bir yapı oluşturmalarına ve birbirlerini tamamlamalarını sağlamaktadır. Ancak psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanının gerektirdiği bilgi, donanım ve uygulama becerileri onu diğer eğitim uygulamalarından ayırmaktadır. Rehberlik etkinliklerinin tamamı eğitimi kapsamaktadır ancak eğitimin her yönünü rehberlik olarak değerlendirmek mümkün değildir (Tan ve Baloğlu 2013). Bu yapının sağlıklı çalışabilmesi ve daha iyi hizmet sunulabilmesi için mevcut durumun saptanması, var olan programların, etkinliklerin hatalarının giderilmesi ve geliştirilmesi önem teşkil

etmektedir. Sonuç olarak bu araştırmanın genel amacı, okul rehberlik hizmetlerinin Türkiye’de uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri sunmaktır. Okullarımızda yaşanan rehberlikle ilgili sorunların belirlenmesi ve bu sorunların öğrenci veli ve okul ile ilgili bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma betimsel nitelikli durum tespitine yönelik tasarlanmıştır. Survey tipinde yapılan çalışmada psikolojik danışmanların görüşleri anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı ve herhangi bir aşamasında araştırmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların isimleri ve kurumları çalışmada gizli tutulmuştur. Çalışmada betimleyici bir strateji benimsenmiş, psikolojik danışmanların araştırma sorunsalına ilişkin algıları ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın etik kurul onay belgesi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik komisyonundan 20.05.2020 tarihinde alınmıştır.

### Evren Örneklem

Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ve kolay ulaşılabilirlik ölçütüne dayanan uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Patton, 2002). Araştırmaya Türkiye çapında rehberlik öğretmenlerinin yoğunluğuna göre seçilen 47 ilde resmi ve özel kurumlarda görev yapan 1147’si (%67,9) kadın, 542’si (%32,1) erkek olmak üzere toplam 1689 psikolojik danışman katılmıştır

Katılımcıların görev yaptıkları iller incelendiğinde 403 kişinin (%23,9) Balıkesir, 203 kişinin (%12,0) Konya, 186 kişinin (%11,0) İstanbul, 162 kişinin (%9,6) Manisa, 55 kişinin (%3,3) Gaziantep, 54 kişinin (%3,2) Bursa, 50 kişinin (%3,0) Samsun, 47 kişinin (%2,8) Ankara, 42 kişinin (%2,5) İzmir, 38 kişinin (%2,2) Hatay, 35 kişinin (%2,1) Kocaeli, 28 kişinin (%1,7) Kastamonu, 28 kişinin (%1,7) Şanlıurfa, 21 kişinin (%1,2) Ağrı, 21 kişinin (%1,2) Muğla, 20 kişinin (%1,2) Mardin, 19 kişinin (%1,1) Kayseri, 19 kişinin (%1,1) Kahramanmaraş, 16 kişinin (%0,9) Antalya, 16 kişinin (%0,9) Eskişehir, 16 kişinin (%0,9) Aksaray, 14 kişinin (%0,8) Diyarbakır, 14 kişinin (%0,8) İçel, 14 kişinin (%0,8) Malatya, 14 kişinin (%0,8) Şırnak, 9 kişinin (%0,5) Giresun, 7 kişinin (%0,4) Adıyaman, 7 kişinin (%0,4) Artvin, 7 kişinin (%0,4) Çanakkale, 7 kişinin (%0,4) Çankırı, 7 kişinin (%0,4) Denizli, 7 kişinin (%0,4) Elazığ, 7 kişinin (%0,4) Erzurum, 7 kişinin (%0,4) Isparta, 7 kişinin (%0,4) Kütahya, 7 kişinin (%0,4) Niğde, 7 kişinin



(%,4) Ordu, 7 kişinin (%,4) Rize, 7 kişinin (%,4) Sakarya, 7 kişinin (%,4) Tekirdağ, 7 kişinin (%,4) Trabzon, 7 kişinin (%,4) Uşak, 7 kişinin (%,4) Karaman, 7 kişinin (%,4) Batman, 7 kişinin (%,4) Iğdır, 6 kişinin (%,4) Adana ve 6 kişinin (%,4) Siirt ilinden katılım gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 1: Mezun olunan lisans programları frekans ve yüzde tablosu

Lisans Programı	Frekans (f)	%
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı (RPDP)	1479	87,6
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı (EPHP)	95	5,6
Eğitim Programları ve Öğretim Programı (EPÖP)	41	2,4
Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Programı (FEFPP)	41	2,4
Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Programı (FEFSP)	20	1,2
Sosyal Hizmetler Programı (SHP)	7	,4
Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Programı (FEFFP)	6	,4
Toplam	1689	100

Katılımcıların mezun oldukları programlar incelendiğinde 1479 kişinin (%87,6) RPDP, 95 kişinin (%5,6) EPHP, 41 kişinin (%2,4) EPÖP, 41 kişinin (%2,4) FEFPP, 20 kişinin (%1,2) FEFSP, 7 kişinin (%,4) SHP, 6 kişinin (%,4) FEFFP mezunu olduğu bulunmuştur (Tablo 1). Katılımcıların çalıştıkları kurumların bulunduğu yerler incelendiğinde 1109 kişinin (%65,7) merkez ilçe ya da ilde, 545 kişinin (%32,3) ilçede, 21 kişinin (%1,2) köyde, 14 kişinin (%,8) beldede görev yaptığı bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılması için gerekli yasal izinlerin alınmasının ardından, seçilen okullara 2018-2019 eğitim öğretim döneminde gidilerek araştırmaya katılmaya gönüllü psikolojik danışmanlarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcılar tarafından belirlenen en uygun yer ve zamanda yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce, her bir katılımcı araştırma süreçleri ve görüşme sonuçlarının hangi amaçla kullanılacağına dair ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir. Yine katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 30-90 dakika arası sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde anket ve görüşme yoluyla toplanan bilgiler için frekans ve yüzdeler elde edilmiştir. Ayrıca bazı konularda detaylı bilgi toplanması amacıyla rehberlik öğretmenleriyle birebir görüşmeler de yapılmıştır.



## Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın anket ve görüşme soruları çerçevesinde toplanan okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunları hakkında okul psikolojik danışmanlarının görüşleri ile ilgili bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Katılımcıların görev yaptıkları kurumlardaki rehberlik öğretmeni sayıları incelendiğinde 739 kurumda (%43,8) 1, 515 kurumda (%30,5) 2, 206 kurumda (%12,2) 3, 84 kurumda (%5,0) 4, 48 kurumda (%2,8) 9, 29 kurumda (%1,7) 10, 21 kurumda (%1,2) 5, 7 kurumda (%4) 11, 7 kurumda (%4) 12, 7 kurumda (%4) 16, 7 kurumda (%4) 17, 7 kurumda (%4) 6, 6 kurumda (%4) 7, 6 kurumda (%4) 8 rehberlik öğretmenin görev yaptığı bulunmuştur. Katılımcılara kurumdaki rehberlik öğretmeni sayısının yeterliliği sorulduğunda 916 kişi (%54,2) yeterli olduğunu, 737 kişi (%43,6) yetersiz olduğunu, 36 kişi (%2,2) norma göre yeterli olduğunu fakat çalışma için yetersiz bulunduğunu belirtmiştir.

Tablo 2: Mezuniyet düzeyleri frekans ve yüzde tablosu

Mezuniyet düzeyi	Frekans (f)	%
Lisans	1430	84,7
Yüksek lisans	168	9,9
Yüksek lisans öğrencisi	72	4,3
Doktora	14	,8
Doktora öğrencisi	5	,3

Katılımcıların mezuniyet düzeyi incelendiğinde 1430 (%84,7) lisans mezunu, 168 (%9,9) yüksek lisans mezunu, 72 (%4,3) yüksek lisans öğrencisi, 14 (%8) doktora mezunu, 5 (%3) doktora öğrencisi olduğu saptanmıştır.

Tablo 3: Katılımcıların buldukları kadroda kendileri için yaptıkları tanımlamaların frekans ve yüzde tablosu

Tanımlama	Frekans (f)	%
Psikolojik Danışman	614	36,4
Rehber Öğretmen	527	31,2
Okul Psikolojik Danışmanı	425	25,2
Sosyal Hizmet Uzmanı	46	2,7
Rehber Öğretmen ve Psikolojik Danışman	26	1,5
Psikolog	25	1,5
Rehberlikçi	14	0,8
Özel Eğitimci	7	0,4
Klinik Psikolog	5	0,3

Katılımcıların buldukları kadroda kendilerini nasıl tanımladıkları incelendiğinde 614 kişinin (%36,4) psikolojik danışman, 527 kişinin (%31,2) rehber öğretmen, 425 kişinin (%25,2) okul psikolojik danışmanı, 46 kişinin (%2,7) sosyal hizmet uzmanı, 26 kişinin (%1,5) rehber öğretmen ve psikolojik danışman, 25 kişinin (%1,5) psikolog, 14 kişinin (%0,8) rehberlikçi, 7 kişinin (%0,4) özel eğitimci, 5 kişinin (%0,3) klinik psikolog olarak tanımladığı bulunmuştur.

Tablo 4: İdari görev durumu frekans ve yüzde tablosu

İdari görev	Frekans (f)	%
Yok	1583	93,7
Okul Müdür Yardımcısı	42	2,5
Rehberlik ve Araştırma Merkezi Bölüm Başkanı	36	2,1
Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdür Yrd.	14	0,8
Kurum müdürü	7	0,4
Okul Müdürü	7	0,4

Katılımcıların idari görevlerinin olup olmadığı sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde katılımcılardan 1583 kişinin (%93,7) idari görevinin olmadığı; 42 kişinin (%2,5) okul müdür yardımcısı, 36 kişinin (%2,1) rehberlik ve araştırma merkezi bölüm başkanı, 14 kişinin (%0,8) rehberlik araştırma merkezi müdür yardımcısı, 7 kişinin (%0,4) kurum müdürü, 7 kişinin (%0,4) okul müdürü olarak idari görevi olduğu bulunmuştur.

Tablo 5: Ağırlıklı kullanılan rehberlik hizmetleri frekans ve yüzde tablosu

Kullanılan hizmet	Frekans (f)	%
Kişisel sosyal rehberlik	1112	65,8
Eğitsel rehberlik	429	25,4
Mesleki rehberlik	138	8,2
Belirtmemiş	10	0,6

Katılımcıların ağırlıklı olarak hangi rehberlik hizmetini kullandığı incelendiğinde 1112 kişinin (%65,8) kişisel sosyal rehberlik, 429 kişinin (%25,4) eğitsel rehberlik, 138 kişinin (%8,2) mesleki rehberlik kullandığı, 10 kişinin (%0,6) belirtmediği bulunmuştur. Katılımcılara göre Rehberlik Hizmetleri İhtiyaç Belirleme Formlarının (RHİBF) öğrenci ihtiyaçlarını belirleme düzeyi incelendiğinde 866 kişinin (%51,1) yetersiz; 516 kişinin (%30,6) kısmen belirleyici, 240 kişinin (%14,2) genelde belirleyici, 12 kişinin (%0,7) çok iyi bir belirleyici; 48 kişinin (%2,8) fikrim yok olarak belirttiği, 7 kişinin (%0,4) belirtmediği;

personel ihtiyaçlarını belirleme düzeyi incelendiğinde 909 kişinin (%53,8) yetersiz; 503 kişinin (%29,8) kısmen belirleyici, 179 kişinin (%10,6) genelde belirleyici, 26 kişinin (%1,5) çok iyi bir belirleyici, 55 kişinin (%3,3) fikrim yok olarak belirttiği, 17 kişinin (%1,0) belirtmediği; veli ihtiyaçlarını belirleme düzeyi incelendiğinde ise 852 kişinin (%50,5) yetersiz, 540 kişinin (%32,0) kısmen belirleyici, 197 kişinin (%11,6) genelde belirleyici, 19 kişinin (%1,1) çok iyi bir belirleyici, 62 kişinin (%2,7) fikrim yok olarak belirttiği, 17 kişinin (%1,0) belirtmediği tespit edilmiştir.

Rehberlik Hizmetleri İhtiyaç Belirleme formlarına ilişkin bu durumun yanı sıra bakanlıkta 2, il danışma kurulunda 2, okulda 2 hedef belirlemenin yeterliliği incelendiğinde katılımcılardan 826 kişinin (%48,9) kısmen yeterli, 497 kişinin (%29,4) evet yeterli, 352 kişinin (%20,8) yeterli olmuyor şeklinde ifade ettiği; 14 kişi (%8) çalışma alanı dışında kaldığını belirtmiştir. Katılımcıların ilçelerde yapılan toplantı sayısının yeterliliği hususundaki yanıtları incelendiğinde ise katılımcılardan 946 kişinin (%56,0) toplantı sayısını az bulduğu, 490 kişinin (%29,0) az bulmadığı, 253 kişinin (%15,0) fikrim yok şeklinde ifade ettiği bulunmuştur.

Tablo 6: Psikolojik danışma için uygun fiziki ortam durumu frekans ve yüzde tablosu

Fiziki ortam	Frekans (f)	%
Var	926	54,8
Yok	456	27,0
Belirtmemiş	248	14,7
Yeterli değil	59	3,4

Katılımcıların psikolojik danışma için sahip oldukları fiziksel ortam incelendiğinde 926 kişinin (%54,8) sahip olduğu, 456 kişinin (%27,0) sahip olmadığı, 248 kişinin (%14,7) belirtmediği, 33 kişinin (%1,9) yeterli düzeyde sahip olmadığı, 26 kişinin (%1,5) kısmen sahip olduğu bulunmuştur. Grupla psikolojik danışma için yeterli fiziksel ortama sahip olma durumu incelendiğinde ise katılımcılardan 998 kişinin (%59,1) belirtmediği, 364 kişinin (%21,5) sahip olduğu, 292 kişinin (%17,3) sahip olmadığı, 21 kişinin (%1,2) kısmen sahip olduğu, 14 kişinin (%8) ise yetersiz bir fiziksel ortama sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Bireyle psikolojik danışma yapma durumu frekans ve yüzde tablosu

Danışma yapma durumu	Frekans (f)	%
Evet	1377	81,5
Hayır	248	14,7
Belirtmemiş	64	3,8

Katılımcıların bireyle psikolojik danışma yapma durumları incelendiğinde 1377 kişinin (%81,5) yaptığı, 248 kişinin (%14,7) yapmadığı, 64 kişinin (%3,8) ise belirtmediği bulunmuştur. Katılımcıların son eğitim döneminde bireysel psikolojik danışma yaptıkları öğrenci sayıları göz önünde bulundurulduğunda 759 kişinin (%44,9) 1-10 öğrenciyle, 301 kişinin (%17,8) 11-20 öğrenciyle, 172 kişinin (%10,2) 41-50 öğrenciyle, 105 kişinin (%6,2) 21-30 öğrenciyle, 76 kişinin (%4,5) 31-40 öğrenciyle danışma yaptığı; 248 kişinin (%14,7) belirtmediği, 28 kişinin (%1,6) hiç yapmadığı tespit edilmiştir. Bireysel psikolojik danışma için öğrenciyi yeterli süre alabilme durumu incelendiğinde ise katılımcılardan 772 kişinin (%45,7) yeterli süre alabildiği, 356 kişinin (%21,1) bazen alabildiği, 216 kişinin (%12,8) dersin öğretmenine göre değişkenlik gösterdiğini belirttiği, 82 kişinin (%4,9) nadiren alabildiği, 15 kişinin (%0,9) alamadığı, 248 kişinin (%14,7) ise belirtmediği görülmektedir.

Tablo 8: Grupla psikolojik danışma yapma durumları frekans ve yüzde değerleri

Durum	Frekans (f)	%
Hayır	991	58,7
Evet	627	37,1
Belirtmemiş	71	4,2
Toplam	1689	100,0

Grupla psikolojik danışma yapma durumu incelendiğinde katılımcılardan 991 kişinin (%58,7) yapmadığı, 627 kişinin (%37,1) yaptığı, 71 kişinin (%4,2) belirtmediği bulunmuştur. Katılımcıların uygun zaman ayarlama ve grubu toplama konusunda sorun yaşama durumu incelendiğinde 998 kişinin (%59,1) belirtmediği, 372 kişinin (%22,0) kısmen sorun yaşadığı, 174 kişinin (%10,2) sorun yaşadığı, 145 kişinin (%8,6) sorun yaşamadığı; “Grupla psikolojik danışmayı ders saatinde yapmak zorundayım ama süre yetmiyor” ifadesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise 571 kişinin (%33,7) sıkıntı yaşadığı, 389 kişinin (%23,0) sorun yaşamadığı, 724 kişinin (%42,8) belirtmediği, 5 kişinin (%0,3) fikrim yok olarak ifade ettiği belirlenmiştir.

Tablo 9: PDRP lisans eğitiminin yeterliliği ile ilgili frekans ve yüzde tablosu

Katılım durumu	Frekans (f)	%
Kısmen yeterli	876	51,8
Yeterli değil	377	22,3
Yeterli	310	18,3
Belirtmemiş	126	7,5

PDRP lisans eğitiminin yeterliliği ile ilgili katılımcıların yanıtları incelendiğinde katılımcılardan 876 kişinin (%51,8) kısmen yeterli bulduğu, 377 kişinin (%22,3) yeterli bulmadığı, 310 kişinin (%18,3) yeterli bulduğu, 126 kişinin (%7,5) belirtmediği görülmektedir. PDR lisans eğitiminde psikolojik danışma becerileri kazandırılması durumu incelendiğinde katılımcılardan 639 kişinin (%37,8) kısmen kazandırıldığını, 592 kişinin (%35,0) kazandırıldığını, 297 kişinin (%17,6) çok az kazandırıldığını ve geliştirilmesi gerektiğini, 35 kişinin (%2,1) kazandırılmadığını düşündüğü; 126 kişinin (%7,5) PDR okumadığı için bilmediği belirlenmiştir.

Katılımcılara PDR lisans programında okutulan derslerin uygulamaya yönelik olup olmadığı sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 1050 kişinin (%62,2) kısmen uygulamaya dönük bulduğu, 288 kişinin (%17,0) uygulamaya dönük bulduğu, 225 kişinin (%13,3) uygulamaya dönük bulmadığı; 126 kişinin (%7,5) ise PDRP okumadığını dolayısıyla bilmediğini belirttiği bulunmuştur. Katılımcıların psikolojik danışma için süpervizyon alma durumları incelendiğinde 862 kişinin (%51,0) sadece üniversite aldığı, 395 kişinin (%23,4) hiç süpervizyon almadığı, 225 kişinin (%13,3) üniversiteden mezun olduktan sonra katıldıkları eğitim programı kapsamında aldığı, 7 kişinin (%4) hem üniversitede hem de üniversiteden mezun olduktan sonra katıldıkları eğitim programında süpervizyon aldığı; 14 kişinin (%8) belirtmediği; grupta psikolojik danışma için süpervizyon alma durumları incelendiğinde ise 820 kişinin (%48,5) üniversitede aldığı, 645 kişinin (%38,2) hiç almadığı, 105 kişinin (%6,2) süpervizyon aldığı ve halen almaya devam ettiği, 96 kişinin (%5,7) üniversiteden sonra katıldığı eğitim programında aldığı, 7 kişinin (%4) yüksek lisansta aldığı; 7 kişinin (%4) grupta psikolojik danışma yapmadığı, 9 kişinin (%5) ise belirtmediği elde edilmiştir.

Tablo 10: Olumsuz algı nedeniyle psikolojik danışma almaktan kaçınma durumu frekans ve yüzde tablosu

Durum	Frekans (f)	%
Hayır yok	1120	66,3
Evet var	284	16,8
Belirtmemiş	246	14,6
Kısmen	39	2,3

Kurumdaki olumsuz algı nedeniyle psikolojik danışmadan kaçınma durumu incelendiğinde katılımcılardan 1120 kişinin (%66,3) hayır yok, 284 kişinin (%16,8) evet var, 246 kişinin (%14,6) belirtmediği, 39 kişinin (%2,3) kısmen olarak ifade ettiği bulunmuştur.

Katılımcılara okullardaki öğretmenler tarafından ön yargı ya da direnç gösterilmesi durumu incelendiğinde 676 kişinin (%40,0) kısmen, 446 kişinin (%26,3) hiç, 106 kişinin (%6,3) 28 kişinin (%1,7) genelde, 5 kişinin (%0,3) çok nadir şekilde ön yargı veya dirençle karşılaştıkları, 428 kişinin (%25,3) belirtmediği bulunmuştur. Öğrencilerde idarecilerden ya da öğretmenlerden kaynaklı bireysel psikolojik danışma almaya yönelik isteksizlik durumu incelendiğinde 652 kişinin (%38,6) isteksizlik durumu olmadığını, 358 kişinin (%21,2) bazı öğretmenlerden, 176 kişinin (%10,4) hem idareden hem de öğretmenlerden, 98 kişinin (%5,8) bazı idarecilerden, 21 kişinin (%1,2) bütün idarecilerden, 14 kişinin (%0,8) bütün öğretmenlerden kaynaklı olduğunu belirttiği; 370 kişinin ise (%21,9) belirtmediği görülmektedir. Velilerin danışmaya karşı önyargılı tutumu incelendiğinde ise katılımcılardan 806 kişiye göre (%47,8) önyargılı olmadıkları, 518 kişiye göre (%30,7) kısmen önyargılı oldukları, 255 kişinin (%15,1) belirtmediği, 110 kişiye göre (%6,5) önyargılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11: Kriz durumunda müdahale edebilme durumu frekans ve yüzde tablosu

Durum	Frekans (f)	%
Yardım edebileceğime inanıyorum	687	40,7
Kesinlikle yardım edebilirim	606	35,9
Bazı konularda yardım edebilirim	260	15,4
Uzman ekiple birlikte belki yardım edebileceğime inanıyorum	115	6,8
Bu konuda yardım edebileceğime inanmıyorum	14	0,8
Belirtmemiş	7	0,4

Kriz durumuna müdahale edebilme durumu incelendiğinde 687 kişinin (%40,7) yardım edebileceğine inandığı, 606 kişinin (%35,9) kesinlikle yardım edebileceği, 260 kişinin (%15,4) bazı konularda yardım edebileceği, 115 kişinin (%6,8) uzman ekiple beraber belki yardım edebileceğine inandığı, 14 kişinin (%0,8) yardım edebileceğine inanmadığı; 7 kişinin (%0,4) ise belirtmediği bulunmuştur.

Tablo 12: Katılımcıların akran temelli uygulamalı eğitimlerde kendilerini yeterli görme düzeyleri frekans ve yüzde tablosu

Yeterlilik düzeyi	Frekans (f)	%
Hayır	653	38,7
Evet	584	34,6
Belirtmemiş	379	22,4
Kısmen	73	4,3

Katılımcıların akran temelli uygulamalı eğitimlerde kendilerini yeterli görme düzeyleri incelendiğinde 653 kişinin (%38,7) yeterli görmediği, 584 kişinin (%34,6) yeterli gördüğü, 73 kişinin (%4,3) kendisini kısmen yeterli gördüğü, 379 kişinin (%22,4) belirtmediği bulunmuştur. Katılımcıların akran rehberliği ile ilgili uygulamalı eğitim yapma durumları incelendiğinde 758 kişinin (%44,9) yapmadığı, 545 kişinin (%32,3) yaptığı, 7 kişinin (%4) bazen yaptığı, 7 kişinin (%4) çok az yaptığı, 372 kişinin (%22,0) belirtmediği bulunmuştur.

Tablo 13: Çocuk ya da ergen psikiyatristi bulmada zorlanma durumu frekans ve yüzde tablosu

Zorlanma durumu	Frekans (f)	%
Evet	910	53,9
Hayır	737	43,6
Randevu almakta zorlanıyoruz	30	1,7
Belirtmemiş	7	,4
Fikrim yok	5	,3

Katılımcıların ergen ya da çocuk psikiyatristi bulmakta zorlanma durumları incelendiğinde 910 kişinin (%53,9) zorlandığı, 737 kişinin (%43,6) zorlanmadığı, 30 kişinin (%1,7) bulabilmesine rağmen randevu almakta zorlandığı; 7 kişinin (%4) belirtmediği ve 5 kişinin (%3) fikrim yok şeklinde belirttiği bulunmuştur. Katılımcıların 2018-2019 eğitim öğretim yılında çocuk şube, sosyal hizmetler vb. gönderdikleri öğrenci sayıları incelendiğinde ise 231 kişinin (%13,7) 1, 185 kişinin (%11,0) 2, 102 kişinin (%6,0) 3, 34 kişinin (%2,0) 4, 27 kişinin (%1,6) 10'dan fazla, 21 kişinin (%1,2) 5, 7 kişinin (%4) 8, 5 kişinin (%3) 9, 1 kişinin (%1) 10 öğrenci gönderdiği, 1076 kişinin (%63,7) belirtmediği tespit edilmiştir.

Tablo 14: “RAM’ı aramak dışında yardım alınabilecek yer yok” ifadesine katılım durumları frekans ve yüzde tablosu

Durum	Frekans (f)	%
Evet yok	856	50,6
Hayır var	537	31,6
Sadece özel eğitim için evet	183	10,8
Şimdiye kadar RAM'a gitmedim ya da aramadım	113	6,7

Katılımcıların “RAM’ı aramak dışında yardım alınabilecek yer yok” ifadesine verdikleri yanıtlar incelendiğinde 856 kişinin (%50,6) bu fikre katıldığı, 537 kişinin (%31,6) bu fikre katılmadığı, 183 kişinin (% sadece özel eğitim konusu söz konusu olduğunda



katıldığı, 113 kişinin (%6,7) ise şu ana kadar RAM'dan destek almadığı bulunmuştur. Tablo 14 incelendiğinde rehber öğretmenlerin çoğunluğunun RAM ile işbirliği yaptığı ve dolayısıyla sağlıklı iletişimin önemi görülmektedir. Okulda çalışan ve RAM'da çalışan katılımcıların arasında iletişim sorunu yaşama sıklığı incelendiğinde ise 512 kişinin (%30,3) hiç yaşamadığı, 491 kişinin (%29,1) ara sıra, 412 kişinin (%24,4) nadiren, 138 kişinin (%8,2) sık sık, 117 kişinin (%6,9) her zaman sorun yaşadığı; 14 kişinin (%0,8) okulda ya da RAM'da çalışmadığını, 5 kişinin (%0,3) fikri olmadığını belirttiği bulunmuştur.

Tablo 15: Katılımcıların, bakanlığın 2018-2019 eğitim öğretim yılı için seçtiği "şiddeti önleme ve azaltma" hedefi ile ilgili eylem planı hazırlamakta ve uygulamakta zorlanma durumları frekans ve yüzde tablosu

Zorlanma durumu	Frekans (f)	%
Kısmen	725	42,9
Hayır	541	32,0
Evet	336	20,0
Fikrim yok	47	2,6
Belirtmemiş	44	2,5

Katılımcıların, bakanlığın 2018-2019 eğitim öğretim yılı için seçtiği "şiddeti önleme ve azaltma" hedefi ile ilgili eylem planı hazırlamakta ve uygulamakta zorlanma durumları incelendiğinde 725 kişinin (%42,9) kısmen zorlandığı, 541 kişinin (%32,0) zorlanmadığı, 336 kişinin (%20,0) zorlandığı; 47 kişinin (%2,6) fikrim yok olarak belirttiği, 44 kişinin (%2,5) belirtmediği saptanmıştır.

Katılımcılara velilerin ne kadarının öğrencileri şiddete yönlendirdiği sorulduğunda; 847 kişinin (%50,1) hepsi, 450 kişinin (%26,6) çoğu, 277 kişinin (%16,4) çok azı, 64 kişinin (%3,8) hiçbiri, 7 kişinin (%0,4) hepsi, 44 kişinin (%2,6) belirtmediği olarak belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların gerekli bilgilendirme, eğitim ve seminer çalışmalarını yapılmasına rağmen şiddet sorununu aşmakta zorlanma durumu incelendiğinde 771 kişinin (%45,6) sorun yaşadığı, 596 kişinin (%35,3) kısmen sorun yaşadığı, 123 kişinin (%7,3) sorun yaşamadığı, 116 kişinin (%6,9) çalışma yapmadığı, 83 kişinin (%4,9) belirtmediği bulunmuştur. Katılımcıların şiddet zorbalık uygulamalarında yalnız bırakılma durumu incelendiğinde 545 kişinin (%32,3) bazen, 333 kişinin (%19,7) çoğunlukla, 287 kişinin (%17,0) hiçbir zaman, 287 kişinin (%17,0) nadiren, 73 kişinin (%4,3) her zaman yalnız bırakıldığı, 119 kişinin (%7,0) fikri olmadığını belirttiği, 45 kişinin (%2,7) belirtmediği; idarecilerin şiddetle

mücadele sürecine dahil olmak istemediği için sorumluluk almaktan kaçma sıklığı sorulduğunda ise 534 kişinin (%31,6) hiçbir zaman, 359 kişinin (%21,3) nadiren, 294 kişinin (%17,4) çoğu zaman, 262 kişinin (%15,5) bazen, 98 kişinin (%5,8) her zaman olarak cevaplandığı, 98 kişinin (%5,8) fikri olmadığını belirttiği, 44 kişinin (%2,6) belirtmediği elde edilmiştir.

Katılımcılara akran zorbalığı uygulamalarında velilerin desteği sorulduğunda 44 kişinin (%2,6) belirtmediği, 147 kişinin (%8,7) fikrim yok şeklinde belirttiği; 939 kişinin (%55,6) bazıları destek verir, 289 kişinin (%17,1) destek verirler, 270 kişinin (%15,9) destek vermezler şeklinde ifade ettiği gözlemlenmiştir. Velilerin genel olarak işbirliği yapma durumu incelendiğinde katılımcılarla iletişim kurma sıklığı sorulduğunda 964 kişinin (%57,1) çoğunlukla, 302 kişinin (%17,9) her zaman, 192 kişinin (%11,4) ara sıra, 172 kişinin (%10,2) nadiren, 7 kişinin (%0,4) hiçbir zaman, 51 kişinin (%3,0) belirtmediği olarak aktarılmıştır.

Tablo 16: Yeni rehberlik yönetmeliği ile ilgili görüşler frekans ve yüzde tablosu

Görüşler	Frekans (f)	%
Uygun olmamış	684	40,4
Sıkıntılı olduğunu düşündüğüm bazı maddeler var	602	35,7
Eski yönetmelik daha iyiydi	223	13,2
Fikrim yok	82	4,8
Uygun olmuş	47	2,8
Belirtmemiş	44	2,6
Çok uygun olmuş	7	,4

Rehberlik öğretmenlerinin yeni rehberlik yönetmeliği ile ilgili görüşleri incelendiğinde 684 kişinin (%40,4) uygun olmadığını düşündüğü, 602 kişinin (%35,7) bazı maddelerin sıkıntılı olduğunu düşündüğü, 223 kişinin (%13,2) eski yönetmeliği daha iyi bulduğu, 82 kişinin (%4,8) fikri olmadığını belirttiği, 47 kişinin (%2,8) uygun bulduğu, 44 kişinin (%2,6) belirtmediği, 7 kişinin (%0,4) çok uygun bulduğu görülmektedir. "Yeni yönetmelikteki Rehberlik Hizmetleri ifadesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri olmalıydı" ifadesine rehberlik öğretmenlerinin katılım durumları incelendiğinde 1230 kişinin (%72,8) tamamen katıldığı, 316 kişinin (%18,9) katıldığı, 74 kişinin (%4,4) kısmen katıldığı, 20 kişinin (%1,1) katılmadığı, 45 kişinin (%2,6) belirtmediği bulunmuştur.

Katılımcıların "Yeni yönetmelikte psikolojik danışma gibi mesleki beceri gerektiren işler azalmıştır" ifadesine katılım durumları incelendiğinde, 1011 kişinin (%59,8) azaldığını düşündüğü, 386 kişinin (%22,9) kısmen azaldığını düşündüğü, 128 kişinin (%7,6) fikri olmadığını belirttiği, 72 kişinin (%4,3) azaltılmadığını düşündüğü, 44 kişinin (%2,6)

belirtmediği, 32 kişinin (%1,9) tamamen kaldırıldığını düşündüğü, 16 kişinin (%9) ise yönetmelikte kalkmasının uygulamada azalması anlamına gelmediğini düşündüğü bulunmuştur. Katılımcıların yeni yönetmelikte rehberlik öğretmenine verilemeyecek görevlerin tanımlanmamasının mesleki sınırlılıklara ve meslek ilkelerine aykırı olup olmamasıyla ilgili görüşleri incelendiğinde ise 1425 kişinin (%84,4) aykırı bulduğu, 199 kişinin (%11,7) kısmen aykırı bulduğu, 21 kişinin (%1,2) aykırı bulmadığı, 44 kişinin (%2,6) belirtmediği görülmüştür.

Tablo 17: “Rehber öğretmenliğin saygınlığı azaldı” ifadesine katılım düzeyleri frekans ve yüzde tablosu

Katılım düzeyi	Frekans (f)	%
Kısmen katılıyorum	539	31,9
Tamamen katılıyorum	497	29,4
Katılıyorum	347	20,6
Katılmıyorum	299	17,7
Hiç saygınlığı olmadı ki.	7	,4

Rehberlik öğretmenlerinin “Rehber öğretmenliğin saygınlığı azaldı” ifadesine verdikleri cevaplar incelendiğinde 539 kişinin (%31,9) kısmen katıldığı, 497 kişinin (%29,4) tamamen katıldığı, 347 kişinin (%20,6) katıldığı, 299 kişinin (%17,7) katılmadığı, 7 kişinin (%4) ise hiç saygınlığı olmadığını düşündüğü tespit edilmiştir.

Tablo 18: Rehberlik saatinin artık birçok okulda olmamasının rehberlik hizmetlerinin sunulması açısından sorun oluşturup oluşturmaması durumu frekans ve yüzde tablosu

Sorun oluşturma durumu	Frekans (f)	%
Evet	1185	70,1
Kısmen	260	15,4
Hayır	172	10,1
Belirtmemiş	44	2,6
Fikrim yok	28	1,7

Rehberlik saatinin artık birçok okulda olmamasının rehberlik hizmetlerinin sunumu açısından sorun oluşturması durumu incelendiğinde katılımcılardan 1185 kişinin (%70,1) sorun oluşturduğunu, 260 kişinin (%15,4) kısmen sorun oluşturduğunu, 172 kişinin (%10,1) sorun oluşturmadığını, 28 kişinin (%1,7) fikri olmadığını belirttiği, 44 kişinin ise (%2,6) belirtmediği görülmektedir.

Tablo 19: MEB /Kurumun mesleki gelişim için destek vermesi durumu frekans ve yüzde tablosu

Destek durumu	Frekans (f)	%
Kısmen destek veriyor	645	38,2
Destek vermiyor	413	24,5
Bazı konularda veriyor	409	24,2
Destek veriyor	222	13,1

Katılımcılara MEB ya da kurumun mesleki gelişim için destek verme durumları sorulduğunda katılımcılardan 645 kişinin (%38,2) kısmen destek veriyor, 413 kişinin (%24,5) destek vermiyor, 409 kişinin (%24,2) bazı konularda destek veriyor, 222 kişinin (%13,1) destek veriyor şeklinde belirtilmiştir.

MEB/Kurum haricinde okul rehber öğretmenlerinin destek alabilecekleri bir diğer birim üniversitelerin PDR programlarıdır. Günümüzde Türkiye’de 80 devlet üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı bulunmaktadır ancak katılımcıların üniversitelerin bu bölümlerle bağlantı kurma sıklığı incelendiğinde 760 kişinin (%44,9) hiçbir zaman bağlantı kurmadığı, 329 kişinin (%19,5) nadiren, 285 kişinin (%16,9) ara sıra, 194 kişinin (%11,5) çoğunlukla, 114 kişinin (%6,7) her zaman PDR bölümüyle, 7 kişinin (%4) psikoloji bölümüyle bağlantı kurduğu bulunmuştur. Katılımcıların alanla ilgili yeni fikirleri, yöntemleri, teori ve teknikleri öğrenmekten heyecan duyma sıklığı incelendiğinde ise 1294 kişinin (%76,6) her zaman, 276 kişinin (%16,3) sık sık, 91 kişinin (%5,4) ara sıra, 21 kişinin (%1,2) bazen heyecan duyduğu; 7 kişinin (%4) ise heyecan duyma sıklığını belirtmediği bulunmuştur.

Tablo 20: Kurumda idarenin rehberliğe destek vermesi durumu frekans ve yüzde tablosu

Destek durumu	Frekans (f)	%
Çoğunlukla	593	35,1
Belirtmemiş	397	23,5
Her zaman veriyor	361	21,3
Ara sıra	193	11,4
Nadiren	87	5,2
Hiçbir zaman vermiyor	51	3,0

Kurumlarda idarenin rehberliğe destek vermesi durumu sorulduğunda katılımcılardan 593 kişinin (%35,1) çoğunlukla, 397 kişinin (%23,5) belirtmediği, 361 kişinin (%21,3) her

zaman, 193 kişinin (%11,4) ara sıra, 87 kişinin (%5,2) nadiren, 51 kişinin (%3,0) hiçbir zaman şeklinde değerlendirdiği görülmektedir.

Müdürlerin katılımcılara meslekleriyle ilgili olmayan idari işleri yaptırma durumu incelendiğinde katılımcılardan 630 kişinin (%37,3) nadiren, 559 kişinin (%33,1) hiçbir zaman, 273 kişinin (%16,1) ara sıra, 115 kişinin (%6,8) sık sık, 44 kişinin (%2,6) belirtmediği, 28 kişinin (%1,7) her zaman idari işler yapmak zorunda olduğu ve 7 kişinin (%4) fikrim yok şeklinde ifade ettikleri, 7 kişinin ise halihazırda (%4) idareci olduğu bulunmuştur. Müdürlerin katılımcıların işine müdahale etme sıklığı sorulduğunda ise katılımcılardan 647 kişinin (%38,3) nadiren, 568 kişinin (%33,6) hiçbir zaman, 237 kişinin (%14,0) ara sıra, 117 kişinin (%6,9) çoğunlukla, 61 kişinin (%3,6) her zaman olarak ifade ettiği ve 58 kişinin (%3,4) belirtmediği saptanmıştır.

Tablo 21: Okullardaki öğretmenlerin katılımcılarla rehberlik hizmetlerinde iş birliği yapma durumu frekans ve yüzde tablosu

İş birliği durumu	Frekans (f)	%
Bazı öğretmenler iş birliği yapıyor	888	52,6
Belirtmemiş	414	24,5
Evet	380	22,4
Hayır	7	,4

Okullardaki öğretmenlerin katılımcılarla iş birliği yapma durumları 888 kişinin (%52,6) bazı öğretmenlerin iş birliği yaptığını, 380 kişinin (%22,4) iş birliği yapıldığını, 7 kişinin (%4) iş birliği yapılmadığını, 414 kişinin (%24,5) belirtmediği bulunmuştur. Öğretmenlerin tüm rehberlik işlerini katılımcılardan bekleme durumu sorulduğunda 651 kişi (%38,5) tüm işlerin kendisinden beklendiğini, 418 kişi (%24,7) kısmen kendisinden beklendiğini, 213 kişi (%12,5) kendisinden beklenmediğini belirttiği, 407 kişinin (%24,1) belirtmediği görülmektedir.

Katılımcılara okuldaki öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini uygulamadaki isteklilik oranı sorulduğunda katılımcılardan 477 kişinin (%28,2) bazen istekli olduklarını, 281 kişinin (%16,6) nadiren istekli olduklarını, 263 kişinin (%15,6) çoğu zaman istekli olduklarını, 258 kişinin (%15,3) isteksiz olduklarını, 21 kişinin (%1,2) her zaman istekli olduklarını belirttiği, 389 kişinin (%23,0) belirtmediği görülmektedir. Katılımcılara göre okullardaki öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini bilme oranları incelendiğinde ise 506 kişinin (%30,0) bazı konularda bildiklerini, 316 kişinin (%18,7) bazı öğretmenlerin bildiğini, 267 kişinin (%15,8) kesinlikle

bildiklerini, 184 kişinin (%10,8) kısmen bildiklerini, 28 kişinin (%1,7) bilmediklerini belirttiği ve 388 kişinin (%23,0) belirtmemiş olduğu elde edilmiştir.

Katılımcılara okullardaki öğretmenlerin sınıf rehberlik programı hazırlama durumları sorulduğunda katılımcılardan 581 kişinin (%34,4) bilmediklerini, 441 kişinin (%26,1) bazılarının bildiğini, 215 kişinin (%12,7) çoğunun bildiğini, 35 kişinin (%2,1) bildiklerini, 15 kişinin (%0,8) ise kendisinin hazırladığını ifade ettiği 381 kişinin (%22,6) belirtmediği, 21 kişinin (%1,2) fikri olmadığını belirttiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların BEP hazırlama sorumlu tutulma durumları incelendiğinde ise katılımcılardan 343 kişinin (%20,3) belirtmediği, 26 kişinin (%1,5) fikrim yok olarak belirttiği; 580 kişinin (%34,2) sorumlu tutulduğu, 544 kişinin (%32,2) kısmen sorumlu tutulduğu, 196 kişinin (%11,6) sorumlu tutulmadığı bulunmuştur.

## Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada rehber öğretmenlerin kendilerini buldukları kadroda tanımlamak için okul psikolojik danışmanı, sosyal hizmet uzmanı, rehberlikçi gibi farklı isimler kullandıkları görülmüştür. Bu durumun yaşanmasının temel sebebi olarak okullarda görevlendirilen “psikolojik danışmanlık ve rehberlik” lisans ve lisansüstü programları mezunlarının unvanının ne olacağına karar verilememesi gösterilebilir. Unvan hususunda yaşanan bu sıkıntılar rehber öğretmenlerin yıllardır süregelen en büyük problemlerinden biri olan görev tanımlamalarında da sorunlara neden olmaktadır. “Öğretmen” olarak görevlendirilmek nöbet, tutanak tutma vb. durumların önünü açarken idareci veya disiplin kurulu üyesi olarak görevli olmak öğrenciler için bir otorite figürü oluşmasına yol açarak psikolojik danışma ve rehberliğin etik ilkelerine zarar vermektedir. Tan ve Baloğlu (2013) tarafından belirtildiği gibi katı ve disiplinli bir tutum danışman ve danışan arasındaki olumlu ilişkiyi zedelemektedir, dolayısıyla danışman disiplini sağlamaktan sorumlu tutulmamalıdır. Bu çalışmaya katılım gösteren 1689 rehber öğretmenden 42’si müdür yardımcısı 9’u okul müdürü olmak üzere idari görevlerde yer almaktadırlar. Bu durum öğrenciler ve veliler üzerinde rehberlik servisinden uzaklaşma, korkma gibi durumlara sebep olabilmektedir ve okulda yer alan diğer öğrencileri de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu çalışmada bulunan benzeri duruma Çokamay, Kapçı ve Seher (2017) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmaktadır. İdari sorumluluklar öğrenciler ve rehber öğretmen arasına bir duvar örmektedir ve öğrencinin rehberlik servisinden etkili olarak faydalanabilmesini sağlamak

adına rehber öğretmenler öncelikle bu duvarı yıkmak sorumluluğuyla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Bu araştırmada edinilen bilgilere göre rehberlik alanları içerisinde yoğunlukla kişisel/sosyal, eğitsel, mesleki rehberlik alanları kullanılmaktadır. Bu bulgular literatürde yer alan birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir (Camadan ve Sezgin, 2012; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013; Tagay ve Savi-Çakar, 2017).

2012 yılında kaldırılan rehberlik saati okullarda yapılan uygulamalar için birtakım sorunlara yol açmıştır. Örneğin bireysel veya grupta danışma için öğrencinin dersten alınması veya dersten alabilme durumunun dersin öğretmenine göre değişebiliyor olması bu süreçleri olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin rehberlik birimi tarafından yapılacak olan çalışmalar için dersinden alınmasına karşı olan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak karşı duruşlarının altındaki sebepler belirlenerek yapılacak olan çalışma ve gereklilikleri hakkında bilgi verilebilir. Bu durumun genel olarak değerlendirmek gerekirse benzeri sorunların veliler ile de yaşanabildiği görülmektedir; velilere ulaşılamaması, okula uğramamaları, toplantı-seminer vb. katılım göstermemeleri okul-öğrenci-veli üçgeninde sorunlara neden olmaktadır. Yine bu durumun önüne geçebilmek için dönem başlarında rehberlik hizmetleri, yapılacak çalışmalar ve özellikle bu çalışmaların faydalı olacağı noktalar üzerinde velilere somut bilgilendirilmeler yapılmalıdır.

Yaşanan sorunlardan bir diğeri öğrencilerin sevk edilmeleri gereken durumlarda yaşanan ile veya ilçede çocuk ya da ergen psikiyatristi bulmanın zor olmasıdır. Bu çalışmada katılımcıların yarısından fazlası böyle bir durumla karşılaştıklarında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular Çokamay ve ark. (2017) tarafından yapılan çalışmadaki bulgular ile paralellik göstermektedir. Bu noktada kurumlararası koordineli çalışmanın önemi bir kez daha görülmektedir.

Bu araştırmaya katılan rehberlik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun lisans eğitim düzeyinde olduğu, lisansüstü eğitime ancak %15'inin yöneldiği saptanmıştır. Katılımcıların birçoğunun lisans bilgileri ile mesleğini devam ettiriyor olması PDR lisans eğitiminin neden ve ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programının bazı noktalarda yetersiz olduğunu ve okutulan derslerin yeterince uygulamaya dönük olmadığını düşünmektedir. Bu durum literatürde yapılan birçok çalışmada daha vurgulanmıştır (Yeşilyaprak, 2010; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012; Çokamay ve ark., 2017; Parmaksız ve Gök, 2018). Rehber öğretmenlerin bilgiye ihtiyaç duydukları, kendilerini yetersiz hissettikleri alanlarda hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir, meslektaşlar arası paylaşım grupları



oluşturulabilir. Bu çalışmada katılımcılara üniversite PDR bölümleri ile bağlantıları sorulduğunda çok az katılımcının iletişim halinde olduğu görülmüştür, destek almak için üniversite PDRP ile işbirliği yapılabilir. Yine bu çalışmada yöneltilen alanla ilgili yeni fikirleri, yöntemleri, teori ve teknikleri öğrenmekten heyecan duyma sıklığına katılımcıların büyük bir çoğunluğu “her zaman” ve “sık sık” cevaplarını verdikleri görülmektedir. Rehber öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğu ve bunun için desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Katılımcıların birçoğu gerekli eğitim, seminer vb. rağmen şiddeti önlemede güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Şiddeti azaltma hedefi ile ilgili yaşanan sorunların ortadan kaldırılabilmesi için bu hedef ile ilgili aksayan veya uygulamada zorlanılan yerlerle ilgili bakanlık tarafından gerekli bilgiler toplanarak düzeltmeler yapılabilir. Yine araştırmada öğrencileri şiddete yönlendiren velilerin sayısının da az olmadığı görülmektedir. Şiddete çözüm üretilmemesinin sebeplerinden biri ilgili bilgilendirmelerin veliye ulaştırılmasında yaşanan güçlüklerden kaynaklı olarak okulda inşa edilen olumlu yapıların ev ortamında bozulması olabilir. Bu noktada velilere ulaşabilmek genellikle zor olmaktadır ancak şiddetle ilgili sorunların çözümünde önemli bir dönüm noktası olarak yer almaktadır.

Bu çalışma ile geçmiş yıllarda daha sık görülen meslekle ilgisi olmayan idari görevlerin verilmesinin büyük bir oranda azaldığı görülmüştür. Yine okul yöneticilerinin çoğunluğunun rehber öğretmenlerin çalışmalarına müdahale etmedikleri ve uygun bir rehberlik anlayışına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca yöneticilerin neredeyse tamamının gerekli ihtiyaçların tamamlanmasında destekçi oldukları göze çarpmaktadır. Literatürde yapılan diğer çalışmalarda da okulda uygun bir rehberlik anlayışının benimsenmesi ve idarenin rehberlik servisine destek olmasının öneminden bahsedilmiştir (Yeşilyaprak, 2010; Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2018). Dolayısıyla bu çalışma ile elde edilen bulgular pozitif ve umut vericidir.

## Öneriler

1) Hazırlanan yönetmeliklerin daha açık bir şekilde hazırlanması önemlidir. Rehber öğretmen olarak atanabilme şartları, özlük hakları ve görev tanımları gibi en temel konularda dahi kaos yaşanmaktadır. Kaya ve Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada belirtildiği gibi mevzuatın genişliği ve somut olmaması birtakım sorunlara yol açmaktadır. Bahsedilen bu sorunların

saptanabilmesi ve gerekli çözüm önerilerinin üretilebilmesi için PDR alanında yapılacak denetlemelerin alan müfettişleri tarafından yapılması gereklidir.

2) Okullarda çalışan diğer öğretmenlerin veya idarecilerin rehberlik çalışmaları hususunda isteksizlikleri veya destek olmama tutumlarının sebepleri arasında nasıl yapacağını bilememe (örneğin sınıf rehberlik programı), rehberlikle ilgili tüm işlerin rehberlik servisine ait olduğu düşüncesi, tüm okulu ilgilendiren şiddet, zorbalık gibi problemlerin ekip çalışması gerektirdiğinin farkında olmama vb. sayılabilir. Ayrıca yeni yönetmelikte rehber öğretmen görev tanımının ucunun açık bırakılması, net bir tanım yapılmaması da diğer öğretmenlerin hangi sorumlulukların onların üzerinde olduğunu ayırt edememelerine yol açarak karmaşaya neden olabilmektedir. Öğretmenlere ve idarecilere rehberlik için ortak bir anlayış ve destek sistemi geliştirebilmeleri için yapılacak çalışmalar ve gereklilikleri hakkında bilgi verilmelidir.

3) Lisans eğitimi sırasında verilen eğitimde uygulamaya dönük çalışmalar arttırılabilir. Katılımcıların birçoğu lisans eğitimi veya sonrasında katıldığı programlar aracılığı ile süpervizyon aldığını ifade etmekle beraber süpervizyon almayan bireylerin sayısının da yüksek olduğu görülmektedir Lisans eğitimi sırasında her öğrenciye süpervizyon verilmelidir ayrıca farklı süpervizyon yöntemleri uygulanabilir (Eryılmaz ve Mutlu, 2018). Yetiştirilen meslek elemanlarının arasında lisans eğitiminin tamamlandığı okul kaynaklı büyük farklar ve mesleki açıklar oluşabilmektedir. Bu durumun önüne geçmek için Doğan (2000) tarafından önerildiği gibi belirli bir kalite standardı oluşmasına aracı olan akreditasyon modeli kullanılmasının faydalı olacağı görülmektedir.

4) Bu araştırma sonucunda birçok rehber öğretmenin yönetmelikten ve buna bağlı olarak görev tanımının net olmamasından memnun olmadığı ve mesleğin saygınlığının düştüğünü düşünmektedir. Bu durumun uzun vadede çalışanlar için mesleki yorgunluğa, tükenmişliğe yol açabileceği göz önünde bulundurulduğunda önlem alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

5) Katılımcıların birçoğu RHİBF'nin öğrenci, veli ve personel ihtiyaçlarını belirlemede yetersiz olduğunu düşünmektedir. Benzeri şekilde Bakanlıkta 2, İl danışma kurulunda 2, Okulda 2 hedef belirlemenin de tüm okullar için yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca ilçelerde yapılan toplantıların az oluşu birçok meslektaş tarafından olumsuz bir durum olarak nitelendirilmektedir. Gerekli düzenlemelerin yapılması daha sağlıklı bir işleyiş sunacağı için önem teşkil etmektedir.

## Kaynakça

- Acosta-Price, O. & Graham-Lier, J. (2008). School mental health services for the 21st century: Lessons from the district of Columbia school mental health program. Retrived from [www.healthinschools.org](http://www.healthinschools.org)
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1993). School-based mental health: Toward a comprehensive approach. *Journal of Mental Health Administration*, 20(1), 32–45. <https://doi.org/10.1007/BF02521401>
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2003). Creating school and community partnerships for substance abuse prevention programs. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 329-369. <https://doi.org/10.1023/A:1021345808902>
- Aluede, O., & Imonikhe, J. S. (2002). Secondary school students' and teachers' perceptions of the role of the school counsellor. *Guidance & Counseling*, 17(2), 46-50.
- Akkoyun, F. (1995). PDR'de ünvan ve program sorunu: Bir inceleme ve öneriler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 1-21.
- Amatea, E. S., & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27.
- Anderson, E. & Bronstein, L. R. (2012). Examining interdisciplinary collaboration within an expanded school mental health framework: A community-university initiative. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(1), 1-15. doi:10.1080/1754730X.2012.664860.
- Armbruster, P., Gerstein, S.H. & Fallon, T. (1997). Bridging the gap between service need and service utilization: A school based mental health program. *Community Mental Health Journal*, 33, 199-211. <https://doi.org/10.1023/A:1025033326743>
- Bains, R.M. & Diallo, A.F. (2016). Mental health services in school-based health centers: systematic review. *The Journal of School Nursing*, 32(1), 8-19. doi: 10.1177/1059840515590607
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods (4th Ed.). New York: Pearson.
- Bohanon, H. & Wu, M. (2011). Can prevention programs work together? An example of school-based mental health with prevention initiatives. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(4), 35-46. doi:10.1080/1754730X.2011.9715641
- Burke, R. W. & Stephan, S. H. (2008). Contextual features of public schools in the United States as settings for mental health promotion. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(1), 52-60. doi:10.1080/1754730X.2008.9715722
- Camadan, F., & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.

- Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling, 8*(2), 132-140.
- Coll, K. M., & Freeman, B. (1997). Role conflict among elementary school counselors: A national comparison with middle and secondary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling, 31*(4), 251-261.
- Comer, J.P. (1986). Parent participation in the schools. *The Phi Delta Kappan, 67*(6),442-446.
- Creswell, J.W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim Online, 2*(2), 28-34.
- Çiftçi, M. & Nedim-Bal, P. (2015). The investigation of the relationship between parents' involvement level and academic achievement on secondary school students. *Journal of Human Sciences, 12*(1). 363-384. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.2974
- Çokamay, G., Kapçı, E.G. & Sever M. (2017). Problems encountered on school mental health services: school psychological counselors' opinions. *Elementary Education Online, 16*(4), 1395-1406. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342962
- Doğan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(14), 31-38.
- Duman, E. (1985). *Lise öğrencilerinin rehberlik uzmanlarından görev beklentileri ve görev beklentilerine etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (2013). Family involvement in children's and adolescent's schooling. In A. Blooth & J.F. Dunn (Eds.), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* New Jersey, Routledge.
- Ekstrom, R. B., Elmore, P. B., Schafer, W. D., Trotter, T. V., & Webster, B. (2004). A survey of assessment and evaluation activities of school counselors. *Professional School Counseling, 8*(1), 24-30.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Teachers' and school administrators' views of parent involvement in education process. *Educational Administration: Theory and Practice, 16*(3), 399-431.
- Eryılmaz, A. & Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences, 17*(65), 123-141
- Esmer, A. (1985). *Orta dereceli okullarımızda rehberlik programlarının uygulanmasına ilişkin problemler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Flaherty, L. T., & Weist, M. D. (1999). School-based mental health services: The Baltimore models. *Psychology in the Schools*, 36(5), 379-389.
- Ford, T., Goodman, R., ve Meltzer, H. (2003). The British child and adolescent mental health survey 1999: The prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(10),1203-1211. doi:10.1097/00004583-200310000-00011
- Garmy, P., Berg, A. & Clausson, E.K. (2015). A qualitative study exploring adolescents' experiences with a school-based mental health program. *BMC Public Health*, 15(1074), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2368-z>
- Gökçakan, Z., & Özer, R. (1999). Rehber öğretmenlerde tükenmişlik. *Rize Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müd. Yy*, (9).
- Görkem, N. (1985). *Öğrencilerin rehberlik uzmanlarından gördükleri hizmetlerle bekledikleri hizmetler arasındaki fark* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniv., Ankara.
- Gültekin, İ. (1984). *Orta dereceli okullarda sınıf öğretmenlerinin görev algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güven, M. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Güvendi, M. (1980). *Rehberlik saatlerinde öğrenci yaşantuları ve beklentilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hoagwood, K., Burns, B.J., Kiser, L., Ringeisen, H. ve Schoenwald, S.K. (2001). Evidence based practice in child and adolescent mental health services. *Psychiatric Services*, 52(9), 1179-1189. doi:10.1176/appi.ps.52.9.1179
- Hoglund, W.L.G., Jones, S.M., Brown, J.L. & Aber, J.L. (2015). The evocative influence child academic and social-emotional adjustment on parent involvement in inner-city schools. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 517-532. doi: <https://doi.org/10.1037/a0037266>
- Karataş, Z., & Şahin-Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kaya, F. & Kaya, S. (2017). Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bakanlık denetçilerinin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 56-75.

- Kepçeoğlu, M. (1978). *Orta dereceli okullarda rehberlik uzmanlarının görevleri: algılar ve beklentiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kepçeoğlu, M. (1986). Okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının temel sorunları. *Journal of Human Sciences*, 1, 403-406.
- Kessler, R.C., Angermeyer, M., Anthony J.C., Graff, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I. et.al. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6(3), 168-176.
- Korkut-Owen, F. & Owen, D.W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000199](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000199)
- Kulaksızoğlu, A. (1990). Rehber ve psikolojik danışmanların algıladıkları mesleki sorunlar. I. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 1, 307-313.
- Kutlu, M. (2002). Expectations from psychological counselling and guidance services of university students. *Education and Science*, 27(123), 22-30.
- Kuzgun, Y. (1981). Okul danışmanlarının rol algıları ve rol beklentileri. I. *Ulusal Psikoloji Kongresi*, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları, 29.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Moracco, J. C., Butcke, P. G., & McEwen, M. K. (1984). Measuring stress in school counselors: Some research findings and implications. *School Counselor*, 32(2), 110-118
- Öztoprak, S. (1991). *Rehberlik hizmetlerinin tanıtılmasının veli beklentilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Parmaksız, İ. & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *M.A.E. Üniv. Eğt. Fak. Dergisi*, (47), 247-265. doi:10.21764/mauefd.359595
- Pişkin, M. (1989). *Orta dereceli okullarda görevli yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görev algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tagay, Ö. & Savi-Çakar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186. doi:10.29299/kefad.2017.18.3.059
- Tan, H. & Baloğlu, M. (2013). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Tuzgöl Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 389-407



- VanZandt, C. E., & Perry, N. S. (1992). Helping the rookie school counselor: A mentoring project. *The School Counselor*, 39(3), 158-163.
- Wiggins, J. D., Evans, G., & Martin, F. (1990). Counselor self-esteem related to personal and demographic values. *The School Counselor*, 37(3), 213-218.
- Wilgus, E., & Shelley, V. (1988). The role of the elementary-school counselor: Teacher perceptions, expectations, and actual functions. *The School Counselor*, 35(4), 259-266.
- Yalçın, S., Yılmaz, M. & Karakaya, Y. (2018). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 662-675. doi:10.17556/erziefd.405142
- Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counseling and guidance in Turkey: Recent advances and future prospects. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-214.
- Yüksel-Şahin, F. (2002). Bazı değişkenlerin yönetici adaylarının, okul psikolojik danışmanlarından görev beklentileri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 13-21.