

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Çerçeve Programlarındaki Kariyer Planlama Çalışmalarının Kanıta Dayalı Uygulamalarla Geliştirilmesi

Developing Career-Planning Studies in School Counseling and Guidance Services Framework Programs with Evidence-Based Practices

Ragıp Özyürek 

Harun Ertural 

Vildan Saruhan 

Sena Güme 

Öz. Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışma programları kapsamında kariyer planlama uygulamaları geliştirmek ve elde edilen sonuçları ampirik olarak değerlendirmektir. Araştırma bir TUBITAK 3001 projesi olarak gerçekleştirilmiştir. Proje uygulamalarının içeriği kariyer farkındalığının geliştirilmesi ve kariyer planlaması ile ilgilidir. Katılımcı grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Bağcılar, Bakırköy, Sarıyer ve Zeytinburnu ilçelerindeki iki kademedeki (orta ve lise) yedi okulun öğrencileri, velileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Ergenlerde Karar Verme Ölçeği, Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeği, Mesleki Olgunluk Ölçeği ve program değerlendirme anketleri kullanılmıştır. Veriler, iki yönlü ANCOVA ve Wilcoxon işaretli sıra testleri ile analiz edilmiştir. Mesleki olgunluk puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bulgulara dayanarak, araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler. Kapsamlı Gelişimsel Model, Kariyer Planlama, Okul Psikolojik Danışmanlığı

Abstract. The aim of this study is to develop career planning practices within the scope of school psychological counseling programs and to evaluate the results obtained empirically. The research was carried out as a TUBITAK 3001 project. The content of the project implementations is about career awareness development and career planning. Participants are the students of the seven schools in two levels (middle and high school) in Bağcılar, Bakırköy, Sarıyer and Zeytinburnu districts of Istanbul in 2018-2019 academic year, their parents and teachers. Adolescent Decision-Making Questionnaire, Childhood Career Development Scale, Vocational Maturity Scale and program evaluation questionnaires are used to collect data. The data were analyzed with two-way ANCOVA and Wilcoxon signed-rank tests. Significant differences were found between the experimental and control groups in terms of vocational maturity scores. Based on the findings, some suggestions were made to researchers, practitioners, and policymakers.

Keywords. Comprehensive Developmental Model, Career Planning, School Counseling

Ragıp Özyürek, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, r.ozyurek@gmail.com
Harun Ertural, Ahmet Vefikpaşa Ortaokulu, İstanbul, Türkiye, harunertural.pd@gmail.com
Vildan Saruhan, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, vildansaruhan@aydin.edu.tr
Sena Güme, Medipol Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, sena.gume@gmail.com

Geliş/Received: 25 Mart 2021/25 March 2021
Düzeltilme/Revision: 12 Mayıs 2021 /12 May 2021
Kabul/Accepted: 29 Haziran 2021/29 June 2021



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

Kapsamlı gelişimsel rehberlik modelinde okul psikolojik danışmanları veliler, öğretmenler ve yöneticilerle iş birliği içerisinde çalışmaktadır. Gelişimsel ve sıralı olarak uygulanan programlar tüm öğrencilerin akademik, kişisel, sosyal ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlar (Lapan, Gysbers, Stanley, ve Pierce, 2012). Kanıta dayalı uygulamalarla okul psikolojik danışmanları uyguladıkları programların süreç, algı ve sonuç verilerini toplayarak programın etkililiğini belirlemek için analiz ederler. Bu analiz sonucu ortaya çıkan veriler, çalışmanın öğrencileri nasıl etkilediğinin anlaşılması, yararlı strateji ve tekniklerin belirlenmesi, daha sonraki programların planlanmasında kullanılması, sonuçların diğer paydaşlarla paylaşılması, hesap verilebilirlik gibi birçok yarar sağlar (Griffith, Mariani, McMahon, Zyromski, ve Greenspan, 2019).

Okul psikolojik danışmanlığı program yönetimi konusu ile ilgili olarak, özellikle kapsamlı gelişimsel modelle (Gysbers ve Henderson, 2001, 2012) ilgili araştırma bulguları vaat edici sonuçlar üretmektedir. Lapan, Gysbers ve Petroski (2001), kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programı uygulanan okullarda bulunan ortaokul öğrencilerinin, okulda kendilerini daha güvende hissettiklerini, öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurduklarını, okullarında hem fiziksel hem de kişilerarası ortamlarla ilgili daha az sorun bildirdiklerini, eğitime yönelik gelecekleri ile daha ilgili olduklarını, okulun sunduğu eğitimden daha memnun kaldıklarını ve yüksek notlar aldıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğrencilere duygusal ve araçsal destek sağlayan okul psikolojik danışmanlarının öğrenciler üzerinde daha olumlu etkiler gösterdiği saptanmıştır. Bu okul psikolojik danışmanlarının sınıflarda daha fazla zaman geçirdikleri, öğrencilere kişisel sorunlarının yanı sıra eğitim ve kariyer planlarında yardımcı oldukları, bireysel ve grupla psikolojik danışma hizmeti sağladıkları, öğrenci yönlendirmesi gibi çalışmalar yaptıkları belirtilmiştir (Lapan, Gysbers ve Petroski, 2001).

Lapan, Gysbers ve Sun (1997), kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programları ile lise öğrencilerinin okul deneyimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada okul psikolojik danışmanlarının, okulların eğitim hedeflerini gerçekleştirmede önemli bir pozisyonda olduklarını göstermişlerdir. Kapsamlı gelişimsel modelin tam anlamıyla daha iyi bir şekilde uygulandığı okul psikolojik danışmanlığı programlarına sahip okulların öğrencilerine daha yüksek başarılar kazandırdığını, eğitimin geleceğe hazırlayıcı nitelikte olduğunu, kariyer ve üniversite bilgisi sağlama noktasında öğrencilerin okullarından memnun olduklarını ve daha olumlu bir okul iklimine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

Günümüzde ise okul psikolojik danışmanlığı alanında, kapsamlı gelişimsel okul psikolojik danışmanlığı programının uygulamalarını başarıyla sonlandırmak amacıyla nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği ya da stratejilerin nasıl olacağı (doğrudan mentörlük, koçluk, konsültasyonlar, sunular yapılması ve sonra izlenmesi, vb.) üzerinde durulmaktadır (Burkard, Gillen, Martinez ve Skytte, 2012). Nitekim, kapsamlı gelişimsel okul psikolojik danışmanlığı programlarındaki çalışmaların sonlandırılması ile öğrenci sonuçları (okuma ve matematik testlerindeki başarı, mezuniyet yüzdesi, derslere devam etme, okuldan uzaklaştırma gibi) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (örn., Burkard ve ark., 2012).

Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin kariyerlerini keşfetme ve üniversite beklentilerini oluşturma konusunda önemli bir role sahiptirler (Mariani, Berger, Koerner, ve Sandlin, 2016). Diğer yandan, kapsamlı gelişimsel okul psikolojik danışmanlığı programındaki temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programları (school counseling core curriculums) (sınıflarda öğretim, küçük gruplarla etkinlikler, veliler için atölye çalışmaları) ile bireysel planlama bileşenlerine, liselerde çalışan okul psikolojik danışmanlarının yeterli zaman ayırmadıkları bulunmuştur. Dolayısıyla, lise öğrencilerinin akademik ve kariyer gelişimleri bakımından bu bir dezavantaj doğurmaktadır. Oysaki, lise öğrencileri temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programlarından ilkokul öğrencilerine kıyasla daha çok yararlanmaktadırlar (Burkard ve ark., 2012; Whiston, Tai, Rahardja ve Eder, 2011). Bu liseli okul psikolojik danışmanları, en az zamanı değerlendirme etkinliklerine ayırmışlardır. Bu nedenle de öğrencilerin önemli gereksinimleri, endişeleri, eğilimleri, potansiyel başarı farklılıkları, vb. belirlenemeyecek ve uygun müdahale ya da programlar geliştirilemeyecektir (Burkard ve ark., 2012).

Hooley, Marriott ve Sampson (2011), okullarda kariyer gelişiminin kanıta dayalı temellerini araştırarak bir rapor yayınlamışlardır. Bu rapora göre, kariyer gelişiminin başarı, başarıyı sürdürme, üniversiteye geçiş ve yaşam başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bütünsel ve çok çeşitli yollarla müdahaleler sunan ve çeşitli paydaşları harekete geçiren programların en önemli etkilere sahip olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte hem okul psikolojik danışmanlarının hem de çeşitli teknolojik kariyer geliştirme araçlarının, okul temelli kariyer gelişiminin sağlanmasında önemli bir role sahip olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışma Yavuz (2016) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, yeterince temsil edilmeyen risk altındaki öğrencilerin üniversite

başarısına yardımcı ya da engelleyici olan faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kapsamlı Üniversiteye Hazırlık Erişimi ve Başarısı programı (Comprehensive College Readiness Access and Success Program) ile şehir merkezinde öğrenim gören öğrencilerin üniversiteye hazırlık ve devamlarını geliştirmeye odaklanılmıştır. Araştırma boylamsal nicel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Sonuçlar, bu programa katılım ile hem iki hem de dört yıllık yükseköğretim programlarında, ikinci sınıfa kayıt yaptırma arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Okuldaki kariyer geliştirme faaliyetlerinin yararlılığı konusundaki benzer bulgular, Lapan, Aoyagi ve Kayson (2007) tarafından da elde edilmiştir.

Okul psikolojik danışmanlığı ortamında geleneksel deney-kontrol gruplu araştırma yapılması zordur (Whiston ve ark., 2011). Yine de bu konuda bize fikir verebilecek nitelikte bir meta analitik araştırma yapılacak kadar birikim oluşmuştur. Whiston ve arkadaşları 16,296 katılımcının olduğu okul psikolojik danışmanlığındaki sonuç araştırmaları konusunda yaptıkları meta analitik çalışmada okul psikolojik danışmanlığı müdahaleleri, hiç müdahale olmaması ile karşılaştırıldığında, ortalama bir etki büyüklüğüne (0.30) ulaşılmıştır. Cohen (1988; akt., Whiston ve ark., 2011) tarafından oluşturulan etki büyüklüğü değerlendirme sınıflama sistemine göre 0.20 düşük, 0.50 orta ve 0.80 yüksek etki büyüklüğü olarak düşünülmektedir. Okul psikolojik danışmanlığı hizmetleri ve müdahalelerinin sonuçlarıyla ilgili okul düzeyine göre elde edilen bulgulara göre, ortaokul (0.42) öğrencileri ile ilgili araştırmaların en büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunurken, bunları lise (0.34) ve ilkokul (0.26) öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaların etki büyüklükleri izlemiştir. Okul düzeyi (ilk, orta ve lise) ile hizmet sunum stratejisi (rehberlik eğitim programı ve duyarlık gerektiren hizmetler) etkileşimi incelendiğinde ise üç okul düzeyine göre rehberlik eğitim programı ve duyarlık gerektiren hizmetlerin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul psikolojik danışmanlığı müdahalelerinin disiplin problemlerini azaltması (0.83) ve problem çözme becerilerinin artırılması (0.96) konularındaki etki büyüklükleri oldukça etkili bulunmuş, bunu sosyal beceriler (0.33) ve devamla (0.30) ilgili etki büyüklükleri izlemiştir. Kariyer olgunluğu ve karar verme sonuç değerlendirmeleri ile ilgili etki büyüklüğü ise 0.20 olarak bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanlığı müdahalelerinin okul mezuniyet notları (0.15) ve akademik başarı (0.16) üzerindeki etki büyüklüğü ise nispeten daha düşük bulunmuştur. Sonuç araştırmalarında öğrencilere sağlanan hizmetlerde en

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

büyük etki büyüklüğü öğretmenlerde (0.57) bulunmuş, daha sonra bunu sırasıyla, aday psikolojik danışmanlar (0.34), deneyimli psikolojik danışmanlar (0.26) ve öğrenci akranlar (0.25) izlemiştir. Sonuç araştırmalarında elde edilen bulguların kimin görüş açısına göre belirlendiği de etki büyüklükleri açısından dikkat çekici olmuştur. Sonuç öğrencilerin (0.32) görüş açısına göre belirlenirse en büyük etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bunu sırasıyla, öğretmenler (0.28) ve velilerin (0.24) görüş açıları izlemiştir. Araştırmada deney-kontrol gruplarına seçkisiz (random) yolla atanmanın anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ancak araştırma yöntemi daha nitelikli olduğunda, olmayanlara kıyasla daha yüksek bir anlamlı etki büyüklüğü elde edilmiştir. Chicago’da 2010 yılında, 83 devlet okulu ve 164 okul psikolojik danışmanı ile yapılan çalışmaya (Lapan ve Harrington, 2010) göre, evrak işlerine ağırlık veren okul psikolojik danışmanları ile kıyaslandığında, daha fazla eğitim, kariyer planlama ve yükseköğretime yönelik bireysel hizmetler sağlayan okul psikolojik danışmanlarının görev yaptığı liselerdeki öğrencilerin akademik olarak başarılı olma ihtimalinin daha yüksek olduğu, öğrencilerin daha yüksek sınav puanlarına, daha yüksek katılım oranlarına, daha yüksek mezuniyet oranlarına ve daha düşük okul terk oranlarına sahip olduğu bulunmuştur.

Falco ve Steen (2018), okul temelli kariyer geliştirme faaliyetlerinin öğrenci başarısı, başarıyı sürdürme, üniversiteye geçiş ve diğer kariyerle ilgili sonuçlar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 1961-2017 yılları arasındaki 157 araştırmayı incelemiştir. Bu çalışmaya göre okullardaki kariyer geliştirme faaliyetlerinin, öğrencilerin üniversiteye ve kariyere hazır olma durumu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüş ve okul psikolojik danışmanlarının bu konuda önemli bir role sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu ve yukarıdaki bulgular, Evans ve Burck’ın (1992) meta analitik araştırma bulguları ile tutarlı bulunmuştur. Araştırmacılar, kariyer eğitiminin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koyan 67 çalışma üzerinde meta analiz çalışması yapmışlardır. Kariyer eğitimi müdahalelerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde, küçük düzeyde pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Zyromski, Martin ve Mariani’nin (2019) araştırmasında, dört ve beşinci sınıf öğrencilerin (N = 25) okul saatlerinden sonra hedef belirleme konusunda temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programı değerlendirilmesi için tek grup ön ölçüm-son ölçüm deseni (Gözlem-X-Gözlem) kullanılmıştır. Öğrenciler küçük grup müdahalesi almışlardır. Elde edilen bulgulara göre, eğitim programına katılan öğrencilerin yüksek bir etki büyüklüğü ile ($d = .83$) anlamlı bir şekilde

kazanç elde ettikleri bulunmuştur. Allen, Jones, Baker ve Martinez (2019), 47 öğrenciden oluşan deney ve 48 öğrenciden oluşan kontrol grubu ile yaptıkları yarı deneysel araştırmada, kariyer ve üniversite hazırlık müdahalelerinin ilkökul öğrencileri için etkili olabileceğini göstermiştir. Araştırmacılar, altı dersten oluşan kariyer ve üniversiteye hazırlık müfredatı geliştirmiş ve bu program sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin kariyer ve üniversiteye hazırlık öz-yeterlik puanlarının arttığını gözlemlemiştir. Program ayrıca, öğrencilerin kariyer ve üniversiteye hazır olma ile ilgili yeni kavramları ve kelimeleri anlamalarına yardımcı olmuştur. Bu araştırmada ise iki ortaokul ve beş lisedeki sınıflarda, kariyer farkındalığı geliştirme ile ilgili bir sınıf rehberliği ünitesi uygulanmıştır. Ayrıca, bu okullardaki belirli öğrencilerle kariyer planlama konusunda periyodik bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu iki farklı uygulamanın sonuçları araştırma (deney) ve kontrol grupları oluşturularak sınanmıştır. Ayrıca, yapılan bu uygulamalarla ilgili öğrenci, veli ve öğretmenlerin algıları değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Gerekçeleri: Whiston ve arkadaşları (2011), okul psikolojik danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili yaptıkları meta analiz sonucunda, spesifik konulardaki müdahaleleri inceleyen araştırmaların çoğunlukta olduğu, oysa kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programlarının tamamlanması (implementation) ile ilgili araştırmaların yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir. Gelecekteki okul psikolojik danışmanlığı araştırmacılarına, müdahaleleri net biçimde anlatan eğitim programı rehberlerinin ya da müdahale el kitaplarının etkililiğini incelemelerini önermektedirler. Bu araştırmacılar, ASCA Ulusal Model'den (2012) yararlanılarak, boylamsal araştırmalar yapılabileceğini önermişlerdir. Nitekim Whiston ve arkadaşlarının (2011) yürüttüğü aynı araştırmada, 2.015 öğrenciden elde edilen bulgulara göre, ön ölçüm ve son ölçüm arasındaki ilişki ile ilgili etki büyüklüğü 0.07 olarak bulunmuştur.

Kapsamlı gelişimsel modele uygun hazırlanan okul psikolojik danışmanlığı programlarının ne ölçüde etkili olduğu ile ilgili önceki araştırmalarda (örn., Burkard ve ark., 2012; Hartline ve Cobia, 2012; Hooley ve ark., 2011; Lapan ve ark., 1997), genellikle varolan durumdaki gelişmeler betimlenmiş, ancak deneysel desen tercih edilmemiştir. Zyromski ve ark. (2019), yaptıkları araştırmada küçük bir örneklem ile tek bir ölçüm kullanmalarını araştırmanın yetersizliği olarak belirtmişlerdir. Ancak okul psikolojik danışmanları tarafından, okul temel eğitim programının küçük grup ile uygulamasının öğrenciler için yararlı olacağı bulgusu elde edilmiştir. Şimdiki araştırmada ise farklı olarak okul

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

psikolojik danışmanlığı programındaki uygulamaların katkısı deneysel bir yöntemle sınanmıştır. Böylece, okul psikolojik danışmanlığı programı, kapsamlı gelişimsel modele uygun şekilde yürütüldüğünde, bu çalışmaların öğrencilerin algılarındaki değişimleri farklı bir bakış açısıyla sınanmıştır.

YÖNTEM

Yapılan bu yarı deneysel desene uygun araştırmada, araştırma (deney) ve kontrol gruplarında kariyer farkındalığı geliştirme, mesleki olgunluk ve karar verme becerileri ile ilgili ön ölçüm-son ölçümler (Gözlem-X-Gözlem) yapılmıştır. Öğrencilere bu konularda sınıf rehberliği üniteleri (temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programı stratejisi) ve periyodik kariyer planlama görüşmeleri (bireysel planlama stratejisi) uygulanmıştır. Bunlara ek olarak, deney grubuna son ölçümün (X-Gözlem) yapıldığı ikinci bir desenden daha yararlanılmıştır. Bu temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programı ve bireysel planlama stratejileriyle ilgili uygulamaları değerlendirmek amacıyla öğrenci, veli ve öğretmenlerin algılarını değerlendirmek için program değerlendirme anketleri son ölçüm olarak uygulanmıştır. Araştırma aynı zamanda betimsel bir laboratuvar araştırmasıdır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2013).

Araştırma kapsamında gerekli etik kurul izni üniversite sosyal bilimler bilimsel araştırmalar etik kurul başkanlığı tarafından 13.04.2017 tarihinde 43037191-604.01.01-E.9592 sayılı kararı ile alınmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırma iki ortaokul, beş lise olmak üzere, yedi farklı okuldaki örneklemelerde yürütülmüştür. Ortaokullarda yürütülen çalışmalarda Çocuklar için Kariyer Gelişim Ölçeği (ÇKGÖ; Bacanlı, Özer ve Sürücü, 2007, Ekim), Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ; Çolakkadıoğlu, 2012) ve program değerlendirme anketleri (PDA) uygulanmıştır. Liselerde yürütülen çalışmalarda ise Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ; Kuzgun ve Bacanlı, 2005), EKVÖ ve yine PDA'lar uygulanmıştır.

MOÖ'nün (Kuzgun ve Bacanlı, 2005) uygulandığı liselerdeki örneklemelerin (N = 459; onuncu sınıflar = 7; on birinci sınıflar = 452) yaş ortalaması 16.21, standart sapması .46 (genişlik 15 – 18) olarak bulunmuştur. ÇKGÖ'nün

(Bacanlı ve ark., 2007) sekizinci sınıflara uygulandığı örneklemelerin (N = 181) yaş ortalaması 13.41, standart sapması .61 (genişlik 12 – 16) olarak bulunmuştur. EKVÖ'nün (Çolakkadıoğlu, 2012) uygulandığı örneklemelerin (N = 168; ortaokul yedinci sınıflarda = 20, sekizinci sınıflarda = 22; liselerde on birinci sınıflarda = 3; on ikinci sınıflarda = 123) ortaokul öğrencileri için yaş ortalaması 13.27, standart sapması .92 (genişlik 12 – 15), lise öğrencileri için sırasıyla, 13.42 ve .59 (genişlik 16 – 20) olarak bulunmuştur. Bu ölçeklerle ilgili deney-kontrol gruplarına, cinsiyete ve ön ölçüm-son ölçümlere göre öğrenci sayıları ve betimleyici istatistikler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin deney-kontrol gruplarına, cinsiyete ve ön ölçüm-son ölçümlere göre betimleyici istatistikler.

		Deney			Kontrol		
Mesleki Olgunluk Ölçeği – Sınıf Rehberlikleri – Beş lisenin öğrencileri. n = 457							
		N	AO	Ss	N	AO	Ss
Kız	Ön	122	120.75	6.23	74	120.74	6.34
	Son	87	123.63	6.49	43	121.74	5.43
Erkek	Ön	149	120.81	7.52	91	121.11	7.03
	Son	91	119.81	7.42	51	122.26	7.33
Çocuklar için Kariyer Gelişim Ölçeği – Sınıf Rehberlikleri – Bir ortaokul öğrencileri. n = 89							
Bilgi Alt Ölçeği							
Kız	Ön	33	16.09	1.57	17	15.76	2.31
	Son	31	15.94	1.98	7	15.29	1.89
Erkek	Ön	15	14.93	3.03	23	15.48	2.06
	Son	14	16.07	2.27	7	16.14	1.77
Merak/Araştırma Alt Ölçeği							
Kız	Ön	33	16.76	2.74	17	15.71	2.64
	Son	31	17.65	2.15	7	15.57	1.72
Erkek	Ön	15	15.53	3.44	23	14.96	2.62
	Son	17	15.71	2.64	7	15.00	2.94
İlgiler Alt Ölçeği							
Kız	Ön	33	17.09	1.53	17	16.29	2.54
	Son	31	17.26	1.24	7	17.14	.69
Erkek	Ön	15	17.20	1.74	23	17.13	1.25
	Son	14	17.64	.84	6	17.50	.84

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

Denetim Odağı Alt Ölçeği							
Kız	Ön	33	19.76	1.87	16	18.88	2.42
	Son	31	19.97	1.68	7	18.29	3.04
Erkek	Ön	15	17.87	4.31	23	17.87	1.98
	Son	14	20.36	1.22	7	18.71	2.06
Anahtar Figürler Alt ölçeği							
Kız	Ön	34	9.24	1.86	16	10.63	1.86
	Son	31	10.97	2.02	6	12.17	2.32
Erkek	Ön	15	11.33	2.66	23	10.70	2.77
	Son	14	11.36	2.50	7	11.86	2.61
Zaman Perspektifi Alt Ölçeği							
Kız	Ön	34	11.29	1.00	17	10.88	2.23
	Son	31	11.58	.96	6	11.17	.75
Erkek	Ön	14	10.36	2.27	22	11.05	1.43
	Son	14	11.21	1.48	7	10.71	1.60
Planlama Alt Ölçeği							
Kız	Ön	34	28.21	3.89	17	26.71	5.47
	Son	31	30.32	2.56	7	27.29	4.72
Erkek	Ön	15	27.53	4.85	23	28.04	3.56
	Son	14	28.57	5.29	7	27.86	3.24
Benlik Tasarımları Alt Ölçeği							
Kız	Ön	34	16.59	1.69	17	16.06	1.98
	Son	31	17.10	1.56	7	15.86	1.95
Erkek	Ön	15	16.87	1.46	23	15.74	2.14
	Son	14	17.29	1.49	7	15.57	2.64
Ergenlerde Karar Verme Ölçeği – Periyodik Görüşmeler – Beş lisenin öğrencileri. n = 116							
Öz Saygı Alt Ölçeği							
Kız	Ön	22	12.31	2.63	13	11.00	3.16
	Son	22	12.23	3.21	13	10.62	3.12
Erkek	Ön	25	12.36	3.15	31	13.00	2.46
	Son	24	12.83	2.18	31	13.90	2.57
İhtiyatlı Seçicilik Alt Ölçeği							
Kız	Ön	23	13.13	2.87	23	12.30	2.30
	Son	22	14.09	2.51	12	12.17	2.37
Erkek	Ön	26	14.31	2.43	41	12.93	2.65
	Son	25	12.48	3.20	30	13.50	2.71

Umursamazlık Alt Ölçeği							
Kız	Ön	22	2.14	1.61	24	3.29	2.12
	Son	22	2.14	1.52	13	4.69	2.87
Erkek	Ön	25	2.60	2.22	40	3.30	2.69
	Son	22	3.82	2.50	29	2.79	2.46
Panik Alt Ölçeği							
Kız	Ön	23	6.22	2.68	24	7.83	3.92
	Son	22	5.55	2.92	13	8.54	3.21
Erkek	Ön	26	5.27	4.07	41	5.85	3.12
	Son	24	6.67	3.29	31	4.48	4.01
Sorumluluktan Kaçma Alt Ölçeği							
Kız	Ön	23	4.52	2.33	25	5.20	3.35
	Son	22	4.27	2.21	13	7.46	3.71
Erkek	Ön	26	4.00	2.62	41	4.95	2.77
	Son	24	4.33	3.28	31	4.03	2.60

Veri Toplama Araçları

Kariyer Farkındalığı Geliştirme Ünitesi için Uygulanan Ölçme Araçları

Çocuklar için Kariyer Gelişim Ölçeği (ÇKGÖ). Amerikalı öğrenciler için Schultheiss ve Stead (2004) tarafından geliştirilen Çocuklar için Kariyer Gelişim Ölçeği'ni Bacanlı, Özer ve Sürücü (2007), Türkiye'de dördüncü ve sekizinci sınıf arasında bulunan öğrenciler için uyarlamışlardır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için üç farklı şehirdeki 1756 öğrenciden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yaş aralığı 9-14 arasındadır. ÇKGÖ toplam sekiz alt ölçek ve 52 maddeden oluşan, Likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçeklerin isimleri ve kısa açıklamaları şu şekildedir: Planlama, çocukların geleceği planlamalarının önemi; Benlik Kavramı, benlik bilgisinin farkındalığı; Bilgilenme, meslekler hakkındaki bilgileri kullanmayı ve önemini farkında olmayı İlgiler, çocukların hoşlandıkları etkinliklerin farkında olmaları; Denetim Odağı, çocukların yaşamlarında karşılaştıkları olaylara ilişkin içsel kontrolleri; Merak/araştırma, çocukların okulda ve oyunlarındaki merak veya araştırma davranışları; Anahtar figürler, çocukların rol modellerini, yani kime benzemek istediklerini anlama; ve Zaman Perspektifi, çocukların içinde buldukları anı geleceklerine nasıl yansıttıklarını içeren maddelerden oluşmaktadır. Örnek bir madde "Okulda neler öğreneceğimi merak ediyorum." şeklindedir. Derecelendirme ifadeleri "Bana Uygun Değil", "Bana Biraz Uygun" ve "Bana Uygun" şeklindedir. Analizler sonrası merak ve araştırma ölçeklerinin birleştirilmesine karar

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık değerlerinin anahtar figürler alt ölçeğine ilişkin .49 iç tutarlık değeri dışında, diğer yedi alt ölçeğe ve ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık değerlerinin .70 değerine yakın oldukları söylenebilir. Faktör yapısını belirlemek için yapılan analiz sonuçları, Türkçe ÇKGÖ'nin orijinali gibi sekiz boyutlu olduğunu ve maddelerin de yine orijinalindeki faktörlere yüklendiğini göstermektedir. ÇKGÖ'nin diğer geçerlik çalışmalarının (Bacanlı ve Sürücü, 2011; Işık, 2014; Yayla ve Bacanlı, 2011) tatminkâr sonuçlar ürettiği görülmüştür.

Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ). Kuzgun ve Bacanlı (2005), genel ve akademik lise öğrencileri için MOÖ' yü geliştirmişlerdir. MOÖ tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve 40 maddeden oluşmaktadır. Bir madde örneği “Mesleki tercihlerimde sık sık değişiklik yapıyorum.” şeklindedir. Maddelerin derecelendirmesi “Bana hiç uygun değil” den “Bana çok uygun” a kadar beşli Likert tipi derecelendirmeye göre yapılmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için Ankara ilindeki 2504 liseli öğrencinin verisinden yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin beş hafta ara ile iki defa uygulanması sonucunda korelasyon değeri .82 olarak hesaplanmıştır.

Kariyer Farkındalığı Geliştirme Ünitesi için Program Değerlendirme Anketleri. Bu anketlerin amacı kendilerine sınıf rehberliği yöntemi ile kariyer farkındalığı geliştirme programı uygulanan öğrencilerin bu programdan ne ölçüde yararlandıklarını değerlendirmektir. Anketler çoğunlukla iki, bir tanesi ise dört maddeden oluşmuştur. Maddeler ortaokul ve liselerde uygulanan kariyer farkındalığı geliştirme ünitesi ve kariyer planlama portfolyo kitapçığındaki etkinliklerin değerlendirilmesi için öğrenciler, veliler ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Örneğin madde örnekleri şu şekildedir: Öğrenciler için “Derslere karşı ilgimde artış oldu.” Sınıf öğretmenleri için “Benimle gelecekle hakkında daha çok konuşmaya başlayan öğrenciler oldu.” Velilere için ise “Derslere karşı ilgisinde olumlu bir artış oldu.” şeklindedir.

Periyodik Bireysel Görüşmeleri Değerlendirmek için Uygulanan Ölçme Araçları

Ergenlerde Karar Verme Ölçeği (EKVÖ). Ölçeğin İngilizceden uyarlama çalışması Çolakkadıoğlu (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinali, Mann, Harmoni ve Power (1989) tarafından karar vermede öz-saygı ve başa çıkma stillerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır.

Bunlar; Karar Vermede Öz-saygı ve Karar Vermede Başa Çıkma Stilleridir. Bu iki bölümde beş alt ölçek bulunmaktadır. Birinci bölümdeki Karar Vermede Öz-saygı alt ölçeği karar verme durumunda bireyin öz-saygı düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü karar vermede başa çıkma stillerinden oluşmaktadır. Bunlar; İhtiyatlı-seçicilik, Panik, Sorumluluktan Kaçma ve Umursamazlıktır. İhtiyatlı-Seçicilik, bireyin karar vermesi gereken durumlarda bir dizi alternatifini dikkatlice araştırması ve alternatiflerin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirmesidir. Panik, bireyin karar vermesi gereken durumlarda yeterli zamanı yoksa kendisini stresten ve çatışmadan kurtarmaya yönelik verdiği kararlardır. Umursamazlık, bireyin karar vermesi gereken durumlarda sanki verilecek bir karar yokmuş gibi davranmasıdır. Sorumluluktan Kaçma, bireyin karar vermesi gereken durumlarda karar vermeyi erteleme veya sorumluluğu başkasına yüklemesidir (Friedman ve Mann, 1993, s.188).

Her bir alt ölçekte altı madde vardır. Maddeler; 0 (“Benim için hiçbir zaman doğru değil”), 1 (“Benim için bazen doğru”), 2 (“Benim için sık sık doğru”) ve 3 (“Benim için her zaman doğru”) şeklinde dört kategoriden biri işaretlenerek yanıtlanmaktadır. Her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 18’dir. Yüksek puanlar, kişide karar verme öz-saygısının ya da ilgili karar verme stilinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin uyarılama çalışması birbirini izleyen iki aşamada ve iki farklı örneklem üzerinde, 13, 14 ve 15 yaş (yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf düzeyleri) gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada 1582, ikinci çalışmada 382 ilköğretim ve lise öğrencisinden oluşan gruplardan veri toplanmıştır. Varimax dönüştürme yöntemi ile yapılan açıklayıcı faktör analizinde EKVÖ’nün Cronbach alfa katsayısı, öz-saygı, ihtiyatlı seçicilik, panik, sorumluluktan kaçma, umursamazlık alt ölçekleri için sırasıyla .79, .78, .77, .65 ve .73; test-tekrar test tutarlığı ise yine aynı sıraya göre .80, .81, .82, .80 ve .86 bulunmuştur. Beş faktörlü model için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum göstergeleri verilerinin, modeli yeterli olarak açıkladığı görülmüştür (Çolakkadıoğlu, 2010; Çolakkadıoğlu ve Güçray, 2007). Dört sınıf düzeyindeki ortaöğretim öğrencileri (n=616) için ise (Çolakkadıoğlu, 2012) yapı geçerliği ve ölçüt bağıntılı geçerliğini incelemiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre EKVÖ’nün alt ölçeklerine uygun olan maddeler ortaöğretim öğrencilerinin bu örnekleminde de yine aynı alt ölçeklere yüklenmiştir. Benzer testler geçerliği bakımından da EKVÖ alt ölçekleri ile karar stratejileri ve öz-saygı ölçümleri arasında anlamlı korelasyon değerleri elde edilmiştir. Ölçek puanlarının güvenilirlikleri iç tutarlılık ve test yeniden test

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

güvenirlik ölçümleri bakımından incelenmiş ve alt ölçek maddelerinin homojen olduğu (Cronbach alfa katsayıları .76 ve üzerinde) ve puanların kararlılık (dört hafta ara ile alt ölçek uygulandığında, Pearson korelasyon katsayıları .67 ve üzerinde) gösterdiği bulunmuştur.

Periyodik Bireysel Görüşmeler için Program Değerlendirme Anketleri.

Bu anketlerin amacı, kariyer planlama portfolyo kitapçığındaki etkinliklerin periyodik bireysel görüşmelerle uygulandığı öğrencilerin bu uygulamadan ne ölçüde yararlandıklarını değerlendirmektir. Örneğin madde örnekleri şu şekildedir: Öğrenciler için “Bir liseye / üniversiteye yerleştikten sonra burs ve kredi olanaklarını nasıl bulacağımı biliyorum.” Sınıf öğretmenleri için “Öğrencilerin hedef belirleme konusunda daha bilinçli olduklarını fark ettim.” Veliler için ise “Derslere karşı ilgisinde olumlu bir artış oldu.” şeklindedir. Bu anketler proje yürütücüsü tarafından hazırlanmış ve okul psikolojik danışmanları tarafından ortak bir şekilde uygulanmıştır. Ancak okullar ve sınıflar / gruplar arasında farklılıkların olması doğal kabul edildiğinden, periyodik bireysel görüşmeler periyodik bireysel görüşmeleri değerlendirmeye yönelik anket formuna, ortaokulda çalışan okul psikolojik danışmanı tarafından iki madde daha ilave edilmiştir.

İşlem

Proje kapsamında hazırlanan sınıf rehberliği programı ve portfolyo kitapçığı içeriğinde kariyer farkındalığı geliştirmeye yönelik sınıf rehberliği programında, Watts, Super ve Kidd (1981) ile Super'ın (1990) görüşleri temel alınarak hazırlanmıştır (Bostancı, 2014, 2015; Özyürek, 2016; Özyürek, Çalışkan ve Türkoğlu, 2015). Bostancı'nın (2014) geliştirdiği kariyer farkındalığı geliştirme amaçlı grup rehberliği programı deneysel olarak sınımlı ve yedinci sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerini kısmen arttırdığı ortaya konulmuştur. Programın ÇKGÖ'nün sekiz alt ölçeğinden ikisi olan Zaman Perspektifi ve Planlama alt ölçek puanları bakımından kariyer gelişim düzeylerini yükseltmede etkili olduğu belirlenmiştir. Önceki araştırmalarda (Bostancı, 2014; Özyürek ve ark., 2015) uygulanan kariyer farkındalığı geliştirme programı 8-9 oturum sürmüştür. Bu projede de beş lise ve iki ortaokulda yedi ile sekiz oturum arasında bir planlama yapılmıştır. Her bir oturumda uygulanacak etkinliklerin konu ve amaçları şu şekildedir (Özyürek ve ark., 2015): Merkezi giriş sınavlarının tanıtılması, yaşanan şehir (İstanbul) üniversitelerin ya da yaşanan semtteki liselerin tanıtılması, meslekleri tanıtmaya yönelik merak duygusunun

artırılması, örnek aldıkları kişilerin kimler olduğu ile ilgili farkındalık elde edilmesi, meslekler evrenindeki mesleklerin altıgen bir model üzerinde (Holland, 1997) tanıtılması, günlük yaşamda üstlendikleri rolleri tanımaları ve bu rollere ne kadar zaman ayırdıkları, gelecek 20 yıllarında neler yapacaklarının hayal edilerek, umut aşılması ve verimli ders çalışma becerileri.

Kariyer planlama ile ilgili portfolyo kitapçığında ise çeşitli etkinliklerle ilgili formlar ve ölçme araçları bulunmaktadır. Bu formların içerikleri şu şekildedir: Karakteristik özelliklere, mesleki seçeneklerin eşleştirilmesine yönelik etkinliklerin formları, tercih edilecek bölümlerle ilgili olanakları ve yönetmelik bilgilerini araştırmayla ilgili formlar, verimli ders çalışma becerileri, test teknikleri, zaman yönetimi ve stresle baş etme becerileri bilgileriyle ilgili formlar, karar verme ve hedef belirleme becerileri ve akılcı kariyer inançlarıyla ilgili formlar ve tercih rehberliğinin nasıl yapılacağını açıklayan formlar.

Proje sürecinde beş lise ve iki ortaokulun psikolojik danışmanları ile aylık süpervizyon toplantıları gerçekleştirilmiştir. Süpervizyon toplantılarında öncelikle sınıf rehberliği üniteleri, kariyer planlama portfolyosu içerikleri, araştırmanın deseni ve hangi ölçme araçlarının uygulanacağı konusunda eğitim almışlardır. Aynı zamanda proje tamamlanıncaya değin aylık periyodlarda on adet grup süpervizyonu yapılmıştır. Bu toplantılarda okul psikolojik danışmanları belirli bir sıra çerçevesinde hangi çalışmaları yapacaklarını öğrenmişler ve aynı zamanda yaptıkları çalışmaların neler olduğunu grupta paylaşmışlardır.

Sınıf rehberliği ünitelerinin uygulandığı şubeler, uygulamaların (sınıf rehberlikleri ve periyodik bireysel görüşmeler) yapılacağı şubeler ya da öğrenciler okulun kendine özgü koşullarına göre belirlenmiştir. Sınıf rehberliği ünitesinin uygulanacağı şubeler, bazı psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin gönüllü olup olmama durumu sorularak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin görüşleri de dikkate alınmıştır. Seçilen şubeler öğrencilerin başarı seviyelerine göre de oluşturulabilmiştir. Çünkü öğretmenler başarı seviyesi yüksek öğrencilerle ilave sınava hazırlık çalışması yapmak istemişlerdir. Okul psikolojik danışmanları seçilen sınıfların mevcutlarının 30 öğrenciyi geçmemesine dikkat etmişlerdir. Periyodik bireysel görüşmelerin gerçekleştirileceği öğrencilerin seçiminde ise, kimi okul psikolojik danışmanları gönüllü öğrencileri sınıflara duyuru yaparak seçmiştir. Kimi psikolojik

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

danışmanlar ise okulda akademik başarı zorlukları (ailevi sıkıntılar yaşayan, ders başarısı düşük, akademik motivasyonu düşük, vb.) yaşadıklarını düşündükleri öğrencileri kendileri seçmişlerdir. Bir okul psikolojik danışmanı da okul kurallarına uymayan öğrencileri seçtiğini belirtmiştir.

Proje uygulamalarının yürütülmesi noktasında okulların kendisine özgü bazı koşulları araştırma ya da modelin uygulanmasını zorlaştırmıştır. Örneğin, uygulamaların yapıldığı liselerden birisine yeni atanan müdürün okuldaki işleyişi değiştirmesi, okul binasının değiştirilmesi, okul psikolojik danışmanı araştırmacının kısa dönem askerlik yapması, bir diğer araştırmacının iki okulda birden görevlendirilmesi, mesai saatleri içinde başka projeler (il eylem planı, harezmi eğitim modeli, Türkiye Bağımlılıkla Mücadele (TBM) çalışmaları, bizim gök kubbemiz-kardeş okul, aile akademisi, veli akademisi) yürütmek zorunda kalınması, Yeşilay'ın "Bir anne bin evlat" projesi gereği diğer okullarda veli seminerleri verilmesi, okulda çok fazla şiddet olayının yaşanması, intihar girişiminin olması, soruşturma yürütülmesi, sık sık kriz durumlarının yaşanması bu koşullara örnektir. Bu yaşananlar projenin yürütülmesini zorlaştırmıştır. Ayrıca, deney grubundaki (sınıflarındaki) öğrencilerden okul değiştirenler olmuştur. Kariyer planlama portfolyosundaki formların periyodik bireysel görüşmeler yöntemi ile görüşülmesi sırasında, okuldaki deneme sınavlarının ya da sınavlara ait olağan programın, görüşmelerin yapılmasını aksattığı görülmüştür. Ölçümlerin uygulanması sırasında bazı okullarda sınıfların mevcutları değiştirilmiş, haliyle sınıf rehberliği üniteleri sonlandıktan sonra son test uygulaması öğrenciler rehberlik servisine çağrılarak yapılmıştır. Bütün bu yaşananlar sınıf rehberlikleri ve periyodik görüşmelerle ilgili uygulamaların yapılmasını zorlaştırmış ve haliyle, ASCA Ulusal Modelin (American School Counselor Association, 2012) uygulamaları için başlatılacak dönüşüme engel olunmuştur. Diğer yandan, tüm bu zorluklara ve engellenmelere karşın, okul psikolojik danışmanları yaptıkları bu proje uygulamalarından dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırma betimsel bir laboratuvar araştırması (Heppner ve ark., 2008) olduğu için dış geçerliği de düşük olabilir. Elde edilen bulguların dış geçerliğinin daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi amacıyla, analizler hem toplam hem de ayrı ayrı her bir okul için yapılmıştır. Analizle SPSS 22 sürümü kullanılarak ve Laerd

Statistics'den (<https://statistics.laerd.com>) yararlanılarak yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizleri için iki yönlü kovaryans analizleri yapılmıştır. İki yönlü kovaryans analizlerinde, bir ya da daha fazla sürekli kovaryet düzeltildikten / kontrol edildikten sonra, bir sürekli bağımlı değişken üzerinde, iki bağımsız değişken arasındaki ortak etki olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Bu analizleri yapmak için sınanması gereken birkaç sayıtlı vardır. Bu analizlerdeki iki kategorik değişken, deney ve kontrol grupları ile cinsiyet değişkenleri olmuştur. MOÖ, EKVÖ ya da ÇKGÖ ölçeklerinin puanları ise sürekli değişkenlerdir. Analizlerde kategorik değişkenler, bağımsız değişkenler; kovaryet değişkenler MOÖ, EKVÖ ya da ÇKGÖ ölçeklerinin ön ölçümleri ve bağımlı değişken ise yine bu ölçeklerin son ölçümü olmuştur. Çarkit ve Bacanlı'nın (2019) yürüttüğü meta analitik çalışmada, cinsiyete göre hesaplanan etki büyüklüğünün, okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunduğu için deney-kontrol gruplarının yanı sıra cinsiyet de bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Diğer yandan, aşağıda açıklandığı gibi doğrusallık sayıtlısının karşılanmadığı ölçeklerde ise Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testleri yapılmıştır. Veri setindeki uç değerler için “studentized” artık değerleri (residuals) ± 3 standart sapmadan daha büyük değere sahip öğrencilerin olup olmadığı incelenmiştir. MOÖ için 2, EKVÖ için 9 ve ÇKGÖ için 20 öğrenci bu değerlerden daha yüksek değere sahip oldukları için örneklemelerden çıkarılmışlardır.

Saçılım grafiklerinin görsel incelenmesi sonucunda, gruplar (deney-kontrol) açısından MOÖ ve EKVÖ'nün her bir alt ölçeği için ön ölçüm ve son ölçüm arasında doğrusal ilişki bulunmuştur. Ancak ÇKGÖ alt ölçekleri için bu doğrusallık bulunmamıştır. Bu nedenle, ÇKGÖ puanları için Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testlerinin yapılması gerekmiştir. Ortak etki terimi ile ve bu ortak etki terimi olmadan yapılan iki yönlü kovaryans analizi modeli arasındaki karşılaştırma sayesinde, regresyon eğimlerinin homojen olup olmadığı belirlenmiştir. Buna göre MOÖ, EKVÖ'nün alt ölçekleri ve ÇKGÖ'nün Anahtar Figürler ve Benlik Tasarımı alt ölçekleri dışındaki alt ölçekleri için homojen regresyon eğimleri olduğu bulunmuştur. MOÖ ve EKVÖ'nün tüm alt ölçekleri için deney-kontrol gruplarındaki “studentized” artık değerleri ile yordanmış değerlerin dağılımları incelenmiş ve iki bağımsız değişkenin her bir gruptaki kombinasyonunun “homoscedasticity” gösterdiği bulunmuştur.

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

Shapiro-Wilk'in testi ile "studentized" artık değerlerinin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Diğer yandan, bazı Shapiro-Wilk'in sınamaları anlamlı bulunmuştur (deney grubu ve kızlar için Umursamazlık [Shapiro-Wilk = .90; sd = 21, p .03] ve Panik [Shapiro-Wilk = .89; sd = 21, p .02] ölçekleri bakımından; deney grubu ve erkekler için Panik [Shapiro-Wilk = .89; sd = 20, p .02] ölçeği bakımından; kontrol grubu ve erkekler için Öz-saygı [Shapiro-Wilk = .85; sd = 28, p .001], İhtiyatlı Seçicilik [Shapiro-Wilk = .92; sd = 28, p .04], Umursamazlık [Shapiro-Wilk = .83; sd = 28, p .00], Panic [Shapiro-Wilk = .85; sd = 28, p .00], Sorumsuzluk [Shapiro-Wilk = .83; df = 28, p .00] ölçekleri bakımından). Ancak "iki yönlü kovaryans analizi normallik sayıltısı bakımından Tip I hata oranından önemli ölçüde etkilenmemektedir ve sağlam olduğu düşünülebilir." (Laerd Statistics, two-way ANCOVA, p. 16). Bunlara ek olarak, gruplar (deney-kontrol) ve cinsiyet hücreleri için çarpıklık ve sivrilik değerleri incelenmiş ve tüm değerler çarpıklık için ± 3.0 ve sivrilik için ± 10.0 arasında bulunmuştur. MOÖ ve EKVÖ alt ölçekleri için varyansların homojenliği sayıltısı Levene testi ile sınanmış ve homojen varyanslar olduğu bulunmuştur ($p > .50$).

MOÖ ve EKVÖ alt ölçeklerinin ön ölçüm puanları kontrol edildikten sonra, deney-kontrol grupları ve cinsiyetin son ölçüm puanlarındaki ortak etkisini incelemek amacıyla iki yönlü kovaryans analizleri yürütülmüştür. ÇKGÖ alt ölçekleri için ön ölçüm ile son ölçüm puanları arasında doğrusal bir ilişki olmamasından dolayı, Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testleri yapılmıştır. Normal dağılım eğrisi (superimposed) ile histogramlar incelenmiş, ön ölçüm ve son ölçüm puanları için fark puanlarının yaklaşık olarak simetrik biçimde dağıldığı gözlenmiştir.

MOÖ puanları ve sınıf rehberlikleri ile ilgili bir tane kovaryans analizi yapılmıştır. Ek olarak, bu analiz beş lisenin verileri için de ayrı ayrı yapılmıştır. ÇKGÖ'nin sekiz alt ölçek puanları ve sınıf rehberlikleri ile ilgili kovaryans analizleri yürütülmüştür. Projedeki iki ortaokuldan birinde son ölçümler yetersiz olduğu için bu analizler sadece bir ortaokulun verileri üzerinden yapılmıştır. EKVÖ'nin dört alt ölçeği ve periyodik görüşmelerle ilgili Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testleri yapılmıştır. Projedeki iki ortaokulda yapılan periyodik bireysel görüşmelerde son ölçümler bulunmadığı için bu analiz yalnızca liseli öğrenciler için yapılabilmektedir. Ek olarak, bu analiz de beş lisenin verileri için ayrı ayrı yapılmıştır.

Program değerlendirme anketlerinden elde edilen verilerin analizleri için ise işaretlemelerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Hesaplamalar sınıf rehberlikleri ve periyodik bireysel görüşmeler için ayrı ayrı beş lise ve iki ortaokul için yapılmıştır. Her okuldaki veriler öğrenciler, veliler ve öğretmenler için bu analizler tekrarlanmıştır.

BULGULAR

Proje sürecinde kullanılan ölçekler üzerinden yapılan analizlere yönelik, son ölçümler üzerinde, ön ölçüm puanları kontrol edildikten sonra, deney-kontrol grupları ve cinsiyetin etkilerini incelemek amacıyla iki yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Doğrusallık sayılısının karşılanmadığı ölçeklerde ise Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testleri yapılmıştır.

Sınıf rehberliği ve kariyer farkındalığı geliştirme ünitesi kapsamında her bir lise için ayrı ayrı iki yönlü kovaryans analizi yapılmıştır. Katılımcı sayıları yeterli olan projenin yürütüldüğü beş lisenin dördü için (bir lisede katılımcı sayısı yetersizliğinden dolayı ortak etki hesaplanamadı) dört tane kovaryans analizi yapılmıştır. Ön ölçüm kontrol edildikten sonra, gruplar ve cinsiyet arasında son ölçümde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Beş lise için yapılan iki yönlü kovaryans analizlerine yönelik, öncelikle Tablo 2'de düzeltilmiş ortalamalar, standart sapmalar ve standart hatalar sunulmuştur. Ön ölçüm kontrol edildikten sonra, deney-kontrol grupları ve cinsiyet arasında son ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır $F(1, 257) = 6.09$, $p = .014$, kısmi $\eta^2 = .023$. Bundan dolayı, grupların ve cinsiyetin ana etkileri için Bonferroni düzeltmesi ile analizler yapılmıştır. Kız öğrencilerin (Düz. AO = 122.87) bu ölçümdeki ortalamaları erkek öğrencilerle (Düz. AO = 120.89) kıyaslandığında daha yüksek bulunmuştur ($F[1, 257] = 5.42$, $p = .021$, kısmi $\eta^2 = .021$). Kısaca, uygulanan sınıf rehberliği programının mesleki olgunluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu kanıtlanamamıştır.

Tablo 2. Gruplara ve cinsiyete göre Mesleki Olgunluk Ölçeği puanlarının son ölçümdeki düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart hataları ve n değerleri.

	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Son ölçümler			
MOÖ	Kız	Erkek	Kız	Erkek
AODüz	123.67	119.59	122.07	122.18
St. Hata	.72	.71	1.01	.93
n	84	86	42	50

Çocuklar için sınıf rehberliği ve kariyer farkındalığı geliştirme kapsamında, bir ortaokul için Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi analizi yapılmıştır. Bu kapsamda Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeğinin tüm alt boyutları analiz edilmiştir. Uygulanan kariyer farkındalığı geliştirme sınıf rehberliklerinin etkisini anlamak amacıyla Bilgi alt ölçeği için 87 katılımcının ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Sınıf rehberliği oturumları sonucunda 32 katılımcının son ölçüm puanları yükselirken, 25 katılımcının son ölçüm puanları düşmüştür. Ön ölçümden (16.00) son ölçüme (16.00) ortancalar aynı kalmış ve fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-.43$, $p = .67$). Merak / Araştırma alt ölçeği için 84 katılımcının ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Sınıf rehberliği oturumları sonucunda 43 katılımcının son ölçüm puanları yükselirken, 27 katılımcının ön ölçüm puanları düşmüştür. Ön ölçümden (16.00) son ölçüme (17.00) ortanca değer yükselmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur ($z=-1.49$, $p = .14$). İlgiler alt ölçeği için 86 katılımcının ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Sınıf rehberliği oturumları sonucunda 20 katılımcının son ölçüm puanları yükselirken, 10 katılımcının ön ölçüm puanları düşmüştür. Ön ölçümden (18.00) son ölçüme (18.00) ortancalar aynı kalmış, ancak anlamlı bir artış bulunmuştur ($z=-1.96$, $p = .05$). Denetim odağı ölçeği için 87 katılımcının ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Sınıf rehberliği oturumları sonucunda 36 katılımcının son ölçüm puanları yükselirken, 16 katılımcının ön ölçüm puanları düşmüştür. Ön ölçümden (20.00) son ölçüme (20.00) ortancalar aynı kalmış ancak istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmuştur ($z=-3.04$, $p = .002$).

Tablo 3. Sınıf rehberlikleri uygulamalarına göre bir tane ortaokuldan elde edilen Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeğinin alt ölçek puanları için yapılan Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testlerinin sonuçları

	Bilgi Alt Ölçeği			Merak / A. Alt Ölçeği			İlgiler Alt Ölçeği		
	Bilgi Ön	Bilgi Son	Sıralar	Merak Ön	Merak Son	Sıralar	İlgi Ön	İlgi Son	Sıralar
	n	Ortalama Sıra	Toplamı	n	Ortalama Sıra	Toplamı	n	Ortalama Sıra	Toplamı
Negatif sıralar	25 ^a	30.96	774.00	27 ^a	36.67	990.00	10 ^a	14.05	140.50
Pozitif sıralar	32 ^b	27.47	879.00	43 ^b	34.77	1495.00	20 ^b	16.23	324.50
Eşit	30 ^c			14 ^c			56 ^c		
Top.	87			84			86		
		Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)	Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)	Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)	Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)
			-.43 ^d		.67		-1.49 ^d		.14
									-1.96 ^d
									.05

Tablo 4. Sınıf rehberlikleri uygulamalarına göre bir tane ortaokuldan elde edilen Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeğinin alt ölçek puanları için yapılan Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testlerinin sonuçları

	Denetim Odağı Alt Ölçeği			Anahtar F. Alt Ölçeği			Zaman P. Alt Ölçeği		
	DO Ön	DO Son	Sıralar	AF Ön	AF Son	Sıralar	ZP Ön	ZP Son	Sıralar
	n	Ortalama Sıra	Toplamı	n	Ortalama Sıra	Toplamı	n	Ortalama Sıra	Toplamı
Negatif sıralar	16 ^a	22.44	359.00	16 ^a	24.81	397.00	20 ^a	21.70	434.00
Pozitif sıralar	36 ^b	28.31	1019.00	54 ^b	38.67	2088.00	23 ^b	22.26	512.00
Eşit	35 ^c			17 ^c			43 ^c		
Top.	87			87			86		
		Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)	Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)	Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)	Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)
			-3.04 ^d		.002		-4.99 ^d		.000
									-1.49 ^d
									.627

a. Son < Ön, b. Son > Ön, c. Son = Ön, d. Negatif sıraları temel aldı.

Tablo 5. Sınıf rehberlikleri uygulamalarına göre bir tane ortaokuldan elde edilen Çocuklar için Kariyer Gelişimi Ölçeğinin alt ölçek puanları için yapılan Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testlerinin sonuçları

	Planlama Alt ölçeği			Benlik T. Alt ölçeği		
	Plan. Ön	Plan. Son		BT Ön	BT Son	
	n	Ortalama Sıra	Sıralar Toplamı	n	Ortalama Sıra	
Negatif sıralar	36 ^a	38.15	1373.50	18 ^a	26.69	480.50
Pozitif sıralar	40 ^b	38.81	1552.50	36 ^b	27.90	1004.50
Eşit Top.	9 ^c			35 ^c		
	85			89		
		Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)	Z	Asimp. Anlamlılık (2 kuyruk)	
		-.466 ^d	.642	-2.298 ^d	.022	

a. Son < Ön, b. Son > Ön, c. Son = Ön, d. Negatif sıraları temel aldı.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Anahtar figürler alt ölçeği için 87 katılımcının ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Sınıf rehberliği oturumları sonucunda 54 katılımcının son ölçüm puanları yükselirken, 16 katılımcının ön ölçüm puanları düşmüştür. Ön ölçümden (11.00) son ölçüme (12.00) ortanca değeri yükselmiş ve bu yükselmenin anlamlı olduğu bulunmuştur ($z=-4.99$, $p = .000$). Zaman perspektifi alt ölçeği için 86 katılımcının ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Sınıf rehberliği oturumları sonucunda 23 katılımcının son ölçüm puanları yükselirken, 20 katılımcının ön ölçüm puanları düşmüştür. Ön ölçümden (11.50) son ölçüme (12.00) ortancalar yükselmiş, ancak fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-.49$, $p = .627$). Planlama alt ölçeği için 85 katılımcının ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Sınıf rehberliği oturumları sonucunda 40 katılımcının son ölçüm puanları yükselirken, 36 katılımcının ön ölçüm puanları düşmüştür. Ön ölçümden (29.00) son ölçüme (29.00) ortancalar aynı kalmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-.47$, $p = .642$). Benlik tasarımları alt ölçeği için 89 katılımcının ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Sınıf rehberliği oturumları sonucunda 36 katılımcının son ölçüm puanları yükselirken, 18 katılımcının ön ölçüm puanları düşmüştür. Ön ölçümden (17.00) son ölçüme (18.00) ortanca değeri yükselmiş ve anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur ($z=-2.30$, $p = .022$).

Periyodik bireysel görüşmeler ve kariyer planlama portfolyosu kapsamında kullanılan Ergenler için Karar Verme Ölçeği için ise beş lise grubunda iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ergenler için Karar Verme Ölçeğinin (Çolakkadioğlu, 2012) alt ölçeklerine ilişkin düzeltilmiş ortalamalar, standart hatalar ve n değerleri Tablo 6'da belirtilmektedir. Ön ölçümler kontrol edildiğinde, son ölçüm üzerinde gruplar ve cinsiyet arasında İhtiyatlı Seçicilik, Umursamazlık, Panik ve Sorumluluktan Kaçma alt ölçekleri için istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (İhtiyatlı Seçicilik, $F[1, 82] = 4.90$, $p = .030$, kısmi $\eta^2 = .056$; Umursamazlık $F[1, 77] = 15.88$, $p = .000$, kısmi $\eta^2 = .171$; Panik, $F[1, 84] = 13.64$, $p = .000$, kısmi $\eta^2 = .140$; Sorumluluktan Kaçma, $F[1, 84] = 10.90$, $p = .001$, kısmi $\eta^2 = .115$) ; Öz Saygı alt ölçeği bakımından ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bundan dolayı, gruplar ve cinsiyet için istatistiksel olarak anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla basit ana etkilerin analizleri Bonferonni düzeltmesi ile yapılmıştır.

İhtiyatlı Seçicilik alt ölçeği düzeltilmiş ortalamaları, kontrol grubu (13.658) ile karşılaştırıldığında deney grubunda (12.032) erkek öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşüktür. Erkek öğrencilerdeki periyodik görüşmelerin etkisi anlamlıdır, $F(1, 82) = 5.65$, $p = .020$, kısmi $\eta^2 = .064$. Öte yandan, bu periyodik görüşmelerin etkisi kız öğrenciler açısından anlamlı bulunmamıştır, $F(1, 82) = .97$, $p = .328$, kısmi $\eta^2 = .012$. Umursamazlık alt ölçeği düzeltilmiş ortalamaları, kontrol grubu (4.534) ile karşılaştırıldığında deney grubunda (2.575) kız öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşüktür. Kız öğrencilerdeki periyodik görüşmelerin etkisi anlamlıdır, $F(1, 77) = 7.68$, $p = .007$, kısmi $\eta^2 = .091$. Bu bulguya zıt biçimde, erkek öğrenciler için düzeltilmiş ortalamalar kontrol grubu (2.408) ile karşılaştırıldığında, deney grubunda (4.005) istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir, $F(1, 77) = 8.16$, $p = .005$, kısmi $\eta^2 = .096$. Panik alt ölçeği düzeltilmiş ortalamaları, kontrol grubu (4.533) ile karşılaştırıldığında deney grubunda (7.326) erkek öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşüktür. Erkek öğrencilerdeki periyodik görüşmelerin etkisi anlamlıdır, $F(1, 84) = 13.19$, $p = .000$, kısmi $\eta^2 = .136$. Öte yandan, bu periyodik görüşmelerin etkisi kız öğrenciler açısından

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

anlamli bulunmamıştır, $F(1, 84) = 3.30$, $p = .073$, kısmi $\eta^2 = .038$. Sorumluluktan Kaçma alt ölçeği düzeltilmiş ortalamaları, kontrol grubu (6.990) ile karşılaştırıldığında deney grubunda (4.268) kız öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşüktür. Kız öğrencilerdeki periyodik görüşmelerin etkisi anlamlıdır, $F(1, 84) = 11.74$, $p = .001$, kısmi $\eta^2 = .123$. Öte yandan, bu periyodik görüşmelerin etkisi erkek öğrenciler açısından anlamlı bulunmamıştır $F(1, 84) = .93$, $p = .338$, kısmi $\eta^2 = .158$.

Tablo 6. Gruplara ve cinsiyete göre Ergenler için Karar Verme Ölçeği alt ölçek puanlarının son ölçümlerindeki düzeltilmiş aritmetik ortalamaları, standart hataları ve n değerleri.

	Deney grupları		Kontrol grupları	
	Öz Saygı Alt ölçeği Son ölçümler			
AO _{Düz}	12.25	12.87	11.44	13.51
St. Hata	.46	.44	.60	.39
n	22	24	13	31
	İhtiyatlı Seçicilik Alt ölçeği Son ölçümler			
AO _{Düz}	14.12	12.03	13.18	13.66
St. Hata	.53	.51	.79	.45
n	22	25	10	30
	Umursamazlık Alt ölçeği Son ölçümler			
AO _{Düz}	2.56	4.01	4.53	2.41
St. Hata	.43	.42	.56	.37
n	21	21	12	38

Panik Alt ölçeği Son ölçümler				
AO _{Düz}	5.45	7.33	7.25	4.53
St. Hata	.60	.58	.80	.51
n	22	24	13	30
Sorumluluktan Kaçma Alt ölçeği Son ölçümler				
AO _{Düz}	4.27	4.63	6.99	4.03
St. Hata	.48	.46	.63	.41
n	22	24	13	30

Özet olarak, ortak etkiler bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlginç olarak, deney gruplarındaki erkek öğrencilerin Umursamazlık ve Panik alt ölçek puanları kontrol gruplarındaki hem cinsleriyle karşılaştırıldığında, bu puanları yükselirken, İhtiyatlı Seçicilik alt ölçeği puanları daha düşük bulunmuştur. Deney gruplarındaki kız öğrencilerin ise kontrol gruplarındaki hem cinslerine kıyasla, Umursamazlık ve Sorumluluktan Kaçma alt ölçeği puanları anlamlı biçimde daha düşük bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, cinsiyete göre karşılaştırılırsa, periyodik görüşmelerin ardından deney grubundaki liseli erkek öğrenciler kendilerini daha az ihtiyatlı, daha çok umursamaz ve daha çok panik halde değerlendirirken, deney grubundaki liseli kız öğrenciler ise daha az umursamaz ve daha az sorumluluktan kaçma eğiliminde olduklarını değerlendirmişlerdir.

Periyodik bireysel görüşmeler sonucunda uygulanan Ergenler için Karar Verme Ölçeği puanlarına dayanarak ayrı ayrı her bir lise için Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testleri yapılmıştır. Bütün liselerdeki öğrenciler için yapılan iki yönlü kovaryans analizleri sonuçlarının bir kısmı anlamlı ve ilginç bulunduğu için bu kez de her bir lise için ayrı ayrı analizlerin yapılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak liselerdeki n değerleri 30 sayısını altında olduğu için parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testleri yine yapılmıştır. Ergenler için Karar Verme Ölçeğinin beş alt ölçeği için

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

katılımcıların ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki farklılıklar incelenmiş ve anlamlı ($p = .05$) bir bulgu elde edilememiştir.

Program değerlendirme anketlerinin sonuçlarına bakıldığında ise, program değerlendirme anketlerinden periyodik bireysel görüşmelerle ilgili elde edilen frekans ve yüzdelerle ilgili veli ve öğretmenlerin değerleri incelendiğinde, velilerin “evet” seçeneğini daha çok işaretledikleri ve bundan dolayı yapılan bireysel çalışmaları destekledikleri, öğretmenlerin ise daha temkinli davrandıkları düşünülebilir. Bunun tersi bir durum ise sınıf rehberlikleri ile ilgili olabilir; öğretmenler sınıf rehberliği çalışmalarının yürütülmesini velilere kıyasla daha çok destekliyor olabilirler. Ek olarak, ortaokul öğrencilerinin veli ve öğretmenleri, liseli öğrencilerin veli ve öğretmenlerine kıyasla bu çalışmalardan daha çok memnun kalmış olabilirler. Öğrenciler açısından bu program değerlendirme anketlerinin sonuçları değerlendirilirse, sınıf rehberliklerinden ortaokullu, periyodik görüşmelerden ise liseli öğrenciler daha çok memnun kalmış olabilirler (Tablo 7). Kuşkusuz bu bulgular sadece anket bulgularından elde edilen frekans analizlerine dayalı olduğu için çıkarımlar yapılması uygun olmayabilir.

Tablo 7. Program değerlendirme anketlerine verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri.

	E		K		H	
	f	%	f	%	f	%
Liseli Öğrenciler için						
Kariyer Farkındalığı Geliştirme Ünitesi ile İlgili Sınıf Rehberlikleri için Program Değerlendirme Anketi-Öğrenci n = 119						
1.Derslere karşı ilgisimde artış oldu.	36	30	40	34	43	36
2.Artık geleceğimle ilgili olarak daha çok düşünmeye başladım.	62	52	35	29	22	19
Kariyer Farkındalığı Geliştirme Ünitesi ile İlgili Sınıf Rehberlikleri için Program Değerlendirme Anketi-Öğretmen n = 28						
1.Genel olarak öğrencilerimin derslere olan ilgilerinde artış oldu.	15	54	10	36	3	11
2.Benimle gelecekleri hakkında daha çok konuşmaya başlayan öğrenciler oldu.	14	50	12	43	2	7

Kariyer Farkındalığı Geliştirme Ünitesi ile İlgili Sınıf Rehberlikleri için Program Değerlendirme Anketi-Veli n = 44						
1.Geleceği ile ilgili daha çok düşünmeye başladığını fark ettim.	21	48	15	34	8	18
2.Derslere karşı ilgisinde olumlu bir artış oldu.	21	48	17	39	6	14
Kariyer Planlama Portfolyo Kitapçığındaki Formlarla İlgili Periyodik Bireysel Görüşmeler için Program Değerlendirme Anketi Maddeleri-Öğrenci n = 13						
1.Hangi bölümleri seçeceğim konusunda daha kararlı hale geldim.	7	54	6	46	-	-
2.İlgi, yetenek ve değerlerimi daha iyi tanıdım.	7	54	6	46	-	-
3.Bir üniversiteye yerleştikten sonra burs ve kredi olanaklarını nasıl bulacağımı biliyorum.	7	53	5	39	1	8
4.Nasıl tercih yapılacağını öğrendim.	11	85	1	8	1	8
(E: Evet, K: Kısmen, H: Hayır)						
Kariyer Planlama Portfolyo Kitapçığındaki Formlarla İlgili Periyodik Bireysel Görüşmeler için Program Değerlendirme Anketi-Öğretmen n = 6						
1.Öğrencilerin hedef belirleme konusunda daha bilinçli olduklarını fark ettim.	1	17	5	83	-	-
2.Seçtikleri alandan daha çok emin olduklarını gördüm.	1	17	5	83	-	-
Kariyer Planlama Portfolyo Kitapçığındaki Formlarla İlgili Periyodik Bireysel Görüşmeler için Program Değerlendirme Anketi-Veli n = 13						
1.Seçtiği alan konusunda daha bilinçli hale geldiğini gördüm.	7	54	4	31	2	15
2.Seçtiği alanla ilgili olarak bizimle daha çok konuşmaya başladı.	5	39	6	46	2	15
Ortaokul Öğrencileri için						
Kariyer Farkındalığı Geliştirme Ünitesi ile İlgili Sınıf Rehberlikleri için Program Değerlendirme Anketi-Öğrenci n = 93 (ilk 2 madde için) n = 51 (3 ve 4. maddeler için)						
1.Derslere karşı ilgimde artış oldu.	51	55	33	36	9	10
2.Artık geleceğimle ilgili olarak daha çok düşünmeye başladım.	73	79	15	16	5	5
3.Gelecekteki kariyer olanaklarımla ilgili bilgi düzeyim arttı.	34	67	14	28	3	6
4.İlgi ve yeteneklerimle ilgili kariyer farkındalığının arttığını düşünüyorum.	31	61	16	31	4	8

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

Kariyer Farkındalığı Geliştirme Ünitesi ile İlgili Sınıf Rehberlikleri için Program Değerlendirme Anketi-Öğretmen n = 2						
1.Genel olarak öğrencilerimin derslere olan ilgilerinde artış oldu.	2	100	-	-	-	-
2.Benimle gelecekleri hakkında daha çok konuşmaya başlayan öğrenciler oldu.	2	100	-	-	-	-
Kariyer Farkındalığı Geliştirme Ünitesi ile İlgili Sınıf Rehberlikleri için Program Değerlendirme Anketi-Veli n = 85						
1.Geleceği ile ilgili daha çok düşünmeye başladığını fark ettim.	46	54	28	33	11	13
2.Derslere karşı ilgisinde olumlu bir artış oldu.	46	54	28	33	11	13
Kariyer Planlama Portfolyo Kitapçığındaki Formlarla İlgili Periyodik Bireysel Görüşmeler için Program Değerlendirme Anketi Maddeleri-Öğrenci n = 9						
1.Hangi liseleri seçeceğim konusunda daha kararlı hale geldim.	4	44	5	56	-	-
2.İlgi, yetenek ve değerlerimi daha iyi tanıdım.	4	44	5	56	-	-
3.Bir liseye yerleştikten sonra burs ve kredi olanaklarını nasıl bulacağımı biliyorum.	4	44	3	33	2	22
4.Nasıl tercih yapılacağını öğrendim.	6	67	3	33	-	-
Kariyer Planlama Portfolyo Kitapçığındaki Formlarla İlgili Periyodik Bireysel Görüşmeler için Program Değerlendirme Anketi-Öğretmen n = 17						
1.Öğrencilerin hedef belirleme konusunda daha bilinçli olduklarını fark ettim.	11	65	6	35	-	-
2.Seçtikleri alandan daha çok emin olduklarını gördüm.	10	59	7	41	-	-
Kariyer Planlama Portfolyo Kitapçığındaki Formlarla İlgili Periyodik Bireysel Görüşmeler için Program Değerlendirme Anketi-Veli n = 5						
1.Seçtiği alan konusunda daha bilinçli hale geldiğini gördüm.	5	100	-	-	-	-
2.Seçtiği alanla ilgili olarak bizimle daha çok konuşmaya başladı.	3	60	2	40	-	--

Not: Yüzde değerler yuvarlatılmıştır, bu nedenle bazı toplamlar %100 olmamaktadır. Her bir anketin yönerge kısmında, “.. yapılan çalışmadan sonra...” ifadesi bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının yapmış oldukları sınıf rehberlik üniteleri ve bireysel planlama ile ilgili periyodik görüşmelerin öğrenci sonuçları üzerindeki etkileri yarı deneysel bir yöntemle ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde sınanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, lise öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri üzerinde kariyer farkındalığı geliştirme ile ilgili sınıf rehberlik ünitesinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Ancak ortaokul öğrencilerinin ilgi, denetim odağı, anahtar figürler ve benlik kavramları düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Periyodik bireysel görüşmelerle ilgili bulgular açısından, lise öğrencileri açısından ilginç farklılıklar bulunmuştur. Deney gruplarında bulunan kız öğrencilerin umursamazlık ve sorumluluktan kaçma puanları, kontrol gruplarındaki kız öğrencilere kıyasla daha düşük bulunmuştur. Oysa, kontrol grupları ile karşılaştırıldığında, deney gruplarında bulunan erkek öğrencilerin ihtiyatlı seçicilik puanları daha düşük, umursamazlık ve panik puanları ise daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, bu sınıf rehberlik üniteleri ve periyodik bireysel görüşmeler için öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Velilerin periyodik bireysel görüşmeleri, öğretmenlerin ise sınıf rehberliği çalışmalarını daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin veli ve öğretmenleri bu çalışmalardan daha çok memnun kalmış olabilirler. Ayrıca, sınıf rehberliği çalışmalarından ortaokullu, periyodik görüşmelerden ise liseli öğrenciler daha çok memnun kalmış olabilirler.

Sınıf rehberlikleri ve kariyer farkındalığı geliştirme ünitesi kapsamında MOÖ puanları bakımından her bir lise için ayrı ayrı ve toplu biçimde analizler yürütülmüştür. Ayrı ayrı yapılan analizlerde hiçbir lisenin öğrencileri arasında deney-kontrol grupları ve cinsiyet ortak etki farklılıkları bulunmazken, beş lisenin toplu biçimde yapılan analizlerinde ön ölçümler kontrol edildiğinde, kız öğrencilerin mesleki olgunluk ölçümündeki ortalamaları erkek öğrencilerle kıyaslandığında daha yüksek bulunmuştur. Ancak kariyer farkındalığı geliştirme sınıf rehberliği ünitesinin etkililiğini kanıtlayacak şekilde bir anlamlı farklılık bulunmamıştır (deney grubu MOÖ ortalamasının kontrol grubu ortalamasından yüksek olması gibi). Liselerin bireysel örneklemi için yapılan analizlerde anlamlı farklılıkların çıkmaması, toplu biçimde yapılan analizlerde çıkmasının nedeni, örneklem büyüklüğü artınca gücün de artmasından kaynaklanabilir. Mesleki olgunluk yapısı bakımından bu anlamlı farklılıkların

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

çıkmasının önemli bir nedeni, sınıf rehberlik ünitesinin farkındalık geliştirme ile ilgili olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, bundan sonraki araştırmalarda, liseli öğrenciler için kariyer farkındalığı geliştirme konusuna yapısal olarak daha uygun ölçümlerden yararlanılabilir.

Ortaokul öğrencileri için uygulanan kariyer farkındalığı geliştirme ile ilgili sınıf rehberliği ünitesinin ardından öğrencilerin ilgileri, denetim odakları, örnek aldıkları anahtar figürler ve benlik tasarımları alt ölçekleri bakımından farkındalık geliştirdikleri söylenebilir. Her ne kadar parametrik olmayan bir test ile bu bulgular elde edilse de ve yalnızca bir ortaokulun öğrencilerinden örneklem olarak yararlanılsa da ortaokul öğrencileri için kariyer farkındalığı geliştirmeye yönelik sınıf rehberlikleri yararlı olabilir. Bostancı (2014) ise aynı ölçeği kullandığı yarı deneysel araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerine grup rehberliği yöntemiyle bu projedeki programa çok benzer programı uygulamıştır. Araştırmada karışık iki faktörlü varyans analizleri yapmış ve sadece zaman perspektifi ve planlama ölçeği bakımından anlamlı farklılıklar bulmuştur.

Periyodik bireysel görüşmelerle ilgili olarak, EKVÖ (Çolakkadıoğlu, 2012) için yapılan kovaryans analizlerinde İhtiyatlı Seçicilik, Umursamazlık, Panik ve Sorumluluktan Kaçma alt ölçekleri bakımından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlginç olarak, kontrol gruplarındaki hem cinsleriyle karşılaştırıldıklarında, deney gruplarındaki erkek öğrencilerin Umursamazlık ve Panik alt ölçekleri puanları daha yüksek bulunmuş, İhtiyatlı Seçicilik alt ölçeği puanları ise daha düşük bulunmuştur. Bu tutarsız bulgulara göre, kariyer planlama konusunda periyodik görüşmeler yapılan deney grubundaki erkek öğrencilerin hem umursamaz hem de panik oldukları, aynı zamanda karar verirken ihtiyatlı seçicilik becerilerinde düşme olduğu belirlenmiştir. Bir insanın hem umursamaz hem de panik olması rasyonel değildir. Bu tutarsız ve ilginç bulguların muhtemel nedenlerinden birisi, heterojen özellikleri olan liselerdeki öğrencilerin aynı örnekleme bulunmuş olmaları olabilir. Muhtemelen deney gruplarındaki öğrencilere kıyasla, kontrol gruplarındaki öğrenciler son ölçümlerin uygulandığı bahar döneminde kendilerini daha çok geliştirmiş olabilirler ya da deney grubundaki öğrenciler ölçekleri gerçekçi şekilde işaretlerken, kontrol grubundaki öğrenciler ise abartılı bir değerlendirme yapmış olabilirler. Örneğin, deney grubundaki öğrenciler ön ölçümler sırasında abartılı biçimde derecelendirme yaptıktan sonra son ölçümler sırasında daha gerçekçi derecelendirme yapmış olabilirler. Öte yandan, kız öğrencilerin periyodik bireysel görüşmelerden yararlandıkları söylenebilir. Kontrol grubuna kıyasla, deney grubundaki liseli kız öğrencilerin daha az

umursamaz ve daha az sorumluluktan kaçma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Beş farklı lisedeki öğrencilerin ortalamalarının ayrı ayrı karşılaştırıldığında ise EKVÖ açısından da parametrik olmayan test sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Program değerlendirme anketleri ile ilgili bulgular düşünüldüğünde ise, her üç örneklemin de okul psikolojik danışmanlarının bu çalışmalarını destekliyor oldukları görülmektedir. Veliler periyodik bireysel görüşmelere, öğretmenler ise sınıf rehberlik çalışmalarına karşı daha olumlu yaklaşmış olabilirler. Liseli öğrenciler tercihlerin yapılması gibi konularda, bu görüşmeler sırasında yararlanmış olabilir. Ortaokul öğrencileri arasında ise sınıf rehberliği oturumları yararlı bulunmuş olabilir. Elde edilen bu bulguların çıkarımsal istatistiklere dayalı olmadığı konusunda bir kez daha uyarıda bulunmak gereklidir. Bu spekülatif ifadeleri sonraki araştırmacılar inceleyebilirler. Özetle, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin bu çalışmalarla ilgili olumlu bir izlenimleri olduğu fikri akla gelmektedir. Bu aşamada, araştırma projesinde yürütülen sınıf rehberliği ve periyodik bireysel çalışmalarını, Milli Eğitim Bakanlığı okullarında (MEB ÖERHGM, 2020) halen uygulanmakta olan okul psikolojik danışmanlığı programlarında yapılan çalışmalarla karşılaştırmak yararlı olacaktır. MEB sınıf rehberlik programlarına göre, genel, yerel ve özel hedefler listelerinden üç gelişim alanına uygun hedefler belirlenmektedir. Belirlenen hedeflere göre yeterlikler ve kazanımlar belirlenir. Kariyer gelişim alanındaki hedefler, yeterlikler ve kazanımlara göre sınıf rehberlik programında etkinlikler hazırlanmıştır. Okul PDR programının 10 aylık programında, yapılacak bu etkinliklerin yer alması ve okul PDR hizmetleri yürütme komisyonu tarafından onaylanması gereklidir. Bazı sınıf rehberliği etkinliklerini öğretmenler bazılarını ise okul psikolojik danışmanları uygulamaktadır.

Görüldüğü üzere, bu çalışmada yapılan sınıf rehberliği / ünitesi uygulamalarıyla, MEB'de yürütülmek istenen sınıf rehberlik programının uygulamaları bakımından farklılık vardır. Bu çalışmada yapılan proje uygulamalarındaki sınıf rehberliği programını / ünitesini baştan sona okul psikolojik danışmanları uygulamışlardır. MEB okullarında ise öğretmenlerden de etkinlik uygulamaları istenir. Bu çalışmadaki projede uygulanan sınıf rehberliği programı / ünitesi etkinliklerden oluşmuş ve bu etkinlikler geliştirilen psiko-egitim programı doğrultusunda belirli haftalar içinde bir bütün halinde uygulanmış ve tüm etkinliklerin uygulanması bitirilmiştir. MEB'deki sınıf rehberlik programında ise her bir sınıf düzeyi için her haftaya göre belirlenen kazanımlar doğrultusunda

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

etkinlikler uygulanmaktadır. Diğer bir deyişle, bir psiko-eğitim programı geliştirilerek uygulama yapılamamaktadır.

MEB'in okul psikolojik danışmanlığı programında periyodik bireysel görüşmeler ve öğrencilerle birlikte bir portfolyo oluşturma gibi tanımlamalar açıkça ifade edilmemektedir. Bunun yerine, gelişimsel ve önleyici hizmetlerle ilgili bireysel çalışmalar yapılacağından bahsedilmektedir. Bireysel çalışmalarda bireyi tanıma çalışmaları, bilgi verme / bireysel görüşmeler, yöneltme ve izleme gibi çalışmalar yürütülebilir (MEB, 01.02.2021).

ÖNERİLER VE SINIRLILIKLAR

Bu araştırma ekseninde bazı önerilere ve sınırlılıklara yer verilebilir. Kariyer farkındalığı geliştirme kadar, karakteristik özelliklerle mesleki seçeneklerin eşleştirilmesine yönelik bir program (Özyürek, 2016) da mesleki olgunluk yapısı için daha uygun olmasından dolayı uygulanabilirdi. Ayrıca, bu desene uygun olarak tasarlanacak araştırmalarda öğrencilerin okul yaşantılarına yönelik akademik başarı, akademik motivasyon ve okula bağlılık düzeylerini ölçen araçlar da kullanılabilir (bkz., Akın ve Sarıçam, 2014). Ayrıca, elde edilen tutarsız bulgulara dikkat edilmelidir. Bu nedenle öğrencilerin yapacakları değerlendirmelerin uygun koşullar altında yapılmasına özen gösterilebilir. Özellikle de kontrol gruplarındaki öğrencilere bu özen gösterilmelidir. Bu tutarsız bulgular okul psikolojik danışmanlığı konusunda öğrencilerle araştırma yapmanın zorluklarını göstermiştir.

Lapan, Poynton, Marcotte, Marland ve Milam (2017), geliştirdikleri Üniversite ve Kariyere Hazır Oluş ölçeği ile üniversite ve kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamalarına katkıda bulunmuşlardır. Üniversite ve kariyere hazır oluşu ölçmeye yönelik bu araç, öğrencilerin ne tür üniversite ve kariyere hazırlık psikolojik danışmanlığı hizmetleri alması gerektiği noktasında yol göstericidir. Psikolojik danışmanlarca ölçeğin öğrencilerin mesleki gelişim planlarını, üniversite ve kariyere hazır oluş düzeylerini belirlemede kullanılabileceği düşünülmektedir. Türkiye'de de kapsamlı gelişimsel modelin uygulamalarından öğrencilerin nasıl yararlandıklarını belirleyecek benzeri ölçme araçları geliştirilebilir. Aynı zamanda okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları çalışmaların ölçülmesine yönelik ölçme araçları geliştirilmeli ve bu çalışmalar ile öğrenci sonuçları arasındaki ilişkiler aydınlığa kavuşturulmalıdır. Örneğin, sınıf

rehberliği, küçük grup psikolojik danışması, bireysel planlama gibi okul psikolojik danışmanlığı yöntem ya da çalışmalarına ayrılan zaman ile öğrenci sonuçları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Bundan sonraki çalışmalar, aynı okulda ya da nispeten daha homojen özellikleri olan okullar için yürütülebilir. Araştırmacıların küçük grup psikolojik danışması yöntemini de göz önünde bulundurmaları önerilebilir. Çünkü okul psikolojik danışmanlığı alanyazınında, okul psikolojik danışmanlarının yapmış oldukları üniversiteye hazırlık ile ilgili küçük grup müdahalelerinin yararlarını kanıtlayan araştırmalar (Malott, Havlik, Gosai ve Davilla, 2020) bulunmaktadır. Örneğin, küçük gruplarda öğrenciler görüş ve düşüncelerini geniş biçimde tartışma olanağı elde edebilir ve bir üst eğitim kurumuna devam etme konusunda güvenleri artabilir (Malott ve ark., 2020). Ek olarak, gelecekteki çalışmalarda katılımcıların sayısı artırılabilir, farklı yaş grupları, farklı evrenler ve farklı şehirlerden örneklem olarak yararlanılabilir (Zyromski ve ark., 2019). Sınıf rehberliği ünitesinin konusu olarak ise karakteristik özelliklerle mesleki seçeneklerin eşleştirilmesi (Özyürek, 2006, 2016) ya da performans hedefleri belirleme, sınava hazırlık becerisi geliştirme, stresle baş etmek için duygusal düzenleme eğitimi gibi konular (Cassady, 2004; Özerman, 2007) seçilebilir.

Yapılan bu araştırma ise önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında (Allen ve ark., 2019; Zyromski ve ark., 2019), farklı okullarda araştırma ve kontrol grupları oluşturulması, okul ortamındaki koşullara uygun şekilde (seçkisiz olmayan) öğrenci ataması, bu her iki grupta da ön ölçüm ve son ölçümlerin yapılması, farklı psikolojik testlerle öğrencilerdeki değişimin incelenmesi, okul psikolojik danışmanlarının kendilerinin çalışmaları yürütmesi, öğrencilerin yanı sıra veli ve öğretmenlerin de görüşlerinin değerlendirilmesi, hem sınıf rehberliği (temel okul psikolojik danışmanlığı programı stratejisi) hem de periyodik bireysel görüşme (bireysel öğrenci planlama stratejisi) yöntemlerinden yararlanılması gibi özelliklerinden dolayı okul psikolojik danışmanlığı alanyazınına yeni bir yöntem bilim kazandırma niteliğindedir.

Elde edilen bulgular, lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitimi açısından da yararlı olabilir. Örneğin, okullardaki uygulamalarda psiko-eğitim programlarının grup rehberliği, sınıf rehberliği gibi yöntemlerle uygulanması, aynı zamanda periyodik bireysel görüşmelerin yapılması mezunların okul psikolojik danışmanlığı yetkinliğine ulaşması bakımından yararlı olacaktır (Ohrt, Blalock ve Limberg, 2016; Özyürek, 2015). Kuşkusuz bu araştırmadan çıkan

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

bazı sonuçlar MEB bürokratlarının kararlarını da ilgilendirebilir. Örneğin, Lapan, Whitcomb ve Aleman (2012), Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği tarafından önerildiği üzere, bir okuldaki öğrenci / okul psikolojik danışmanı oranı 1 / 250'yi aşmamalıdır. Böylece sınıf rehberlik programları ile periyodik bireysel görüşmelerin yapılmadığı öğrenci sayısı şimdiki kadar fazla olmayacaktır ve zaman içinde diğer öğrencilere de bu hizmetler ulaştırılabilir. Bir diğer öneri ise okul psikolojik danışmanlarının zamanlarını nasıl kullandıklarının incelenmesi ile ilgilidir. Örneğin, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumu ve öz-yeterlik algıları ile görevlerini yürütürken zamanlarının çoğunluğunda öğrencilerle doğrudan etkileşim halinde olmalarının pozitif, PDR ile ilgili olmayan görevleri yapmalarının ise negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Işık Tokmak, 2019; Işık Tokmak ve Özyürek, 2018). Dolayısıyla, psikolojik danışmanların planlama ve öğrencilerin kişisel / sosyal / akademik / kariyer gelişimi çalışmaları için nasıl harcadığı araştırılabilir (Bkz., Shi ve Brown, 2020). Yukarıda belirtildiği üzere bu konu aynı zamanda psikolojik danışmanların yetiştirilmesi bakımından da önemlidir.

Araştırma sınırlılıkları açısından ele alındığında, her ne kadar kovaryans analizi seçilmiş olsa da bu araştırmada gözlemlerin birbirinden bağımsızlığı sayılı zedelenmiş olabilir. Çünkü deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılar aynı okul, hatta aynı sınıf öğrencisi olabildikleri için birbirlerinden etkilenmeleri söz konusu olabilir. Uygulanan içeriklerin, ölçeklerin ölçtükleri niteliklerle daha çok örtüşmesi durumunda bulunan anlamlı farklılıkların sayısı artabilir. Periyodik bireysel görüşme sayılarının üç defa ile sınırlandırılmış olması ve lise örneklemelerindeki sayıların az olması da bu bulguları etkilemiş olabilir. Ayrıca, kontrol grubundaki öğrenciler de bu geçen süre içerisinde kariyer planlama portfolyosundaki bilgilere bir ölçüde ulaşmış olabilir ya da kariyer farkındalığı geliştirmiş olabilirler. Bu araştırmada ASCA Ulusal Modelin (2012) uygulamaları yapılmıştır. Doğal olarak okul psikolojik danışmanları bir dönüştürme sıkıntısı yaşamışlardır. Bu konu ile ilgili psikolojik danışmanlar, örneğin, okullarında cinsel istismar, şiddet gibi aşırı yoğun sorunlarla adeta “boğuştuklarını”, bu işlere yoğunlaşmışken, proje uygulamalarına (sınıf rehberliği ile periyodik bireysel görüşmeler) zaman ayırmalarının okuldaki iş yoğunluğu nedeniyle yöneticiler tarafından öncelikli görülmediğini belirtmişlerdir. Okullara özgü yaşanan bu gibi birçok sıkıntılı durum da araştırmanın iç geçerliği için bir tehdit unsuru olmuş olabilir. Örneğin, yukarıda bahsedildiği gibi, deney gruplarındaki erkek öğrencilerin Umursamazlık ve

Panik alt ölçekleri puanlarının kontrol grubundaki erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunması ve İhtiyatlı Seçicilik alt ölçeği puanları ise daha düşük bulunması, bu gibi tehdit edici unsurlardan kaynaklanabilir. Elde edilen etki büyüklüklerinin çoğunlukta düşük düzeyde kalmasının etkenlerinden birisi de yaşanan bu düzensizlikler olabilir. Hartline ve Cobia (2012), yaklaşık 300 okul psikolojik danışmanına ve 116 yöneticiye dört gün süren bir eğitim vermişler ve daha sonra her bir ekibin okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili müdahale planlayıp uygulamalarını istemişlerdir. Ancak tüm ekipler istenilen gereklilikleri yerine getirememiş, ekiplerin yaklaşık yarısı ise başarı ile ilgili müdahaleler uygulamış ve öğrenci tutumunda, becerisinde ve/veya bilgisinde gelişmeler kaydetmişlerdir. Lapan'ın (2012) belirttiği gibi tüm öğrencilerin kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programından faydalanmasını sağlamanın önündeki en büyük zorluk, okullar genelinde büyük uygulama farklılıklarının olması ve bireysel psikolojik danışma hizmetini zorlaştıran yüksek öğrenci-psikolojik danışman oranıdır. Wilkerson, Perusse ve Hughes (2013), Indiana'da A-12 Tanınmış ASCA Ulusal Model Programı unvanı alan okullar ile almayan okulları karşılaştırmıştır. Dört yıllık araştırma sonuçlarına göre, İngilizce/Dil Sanatları ve Matematik yeterlilik sınavlarında, bu unvanı alan okulların sonuçlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin sağlanması için belirli standartların sağlanması ve sistemli bir eğitimin verilmesi gerekliliği çok açıktır. Benzer şekilde, Lapan ve arkadaşları (2012), öğrenci / okul psikolojik danışmanı oranı düşük olan okullarda uzaklaştırma ve disiplin oranlarının daha düşük olduğunu, okul psikolojik danışmanlarının yüksek oranda üniversite ve kariyer psikolojik danışmanlığı hizmeti sundukları liselerdeki disiplin olaylarının daha az olduğunu, devam ve mezuniyet oranlarının ise yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, bulguların dış geçerliği ya da genellenebilirliği açısından, seçkisiz yolla seçilemeyen ve temsil edici olmayan uygun örneklem kullanımı söz konusu olduğu için diğer okul psikolojik danışmanları kendi okullarına özgü durumlara göre bu bulgulardan yararlanmalıdır. Okul psikolojik danışmanlarının araştırma denencelerini bilmesi de bir diğer sınırlılıktır.

Sonuç olarak, bu araştırma önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında (örn., Zyromski ve ark., 2019); farklı okullarda deney ve kontrol grupları oluşturulması, çalışmaların okul psikolojik danışmanları tarafından yürütülmesi, öğrencilerin yanı sıra veli ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, hem sınıf rehberliği (temel okul psikolojik danışmanlığı programı stratejisi) hem de

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

periyodik bireysel görüşme (bireysel öğrenci planlama stratejisi) yöntemlerinden yararlanılması, birden çok ölçme aracının kullanılması gibi özellikleriyle okul psikolojik danışmanlığı alanyazınına yeni bir yöntem bilim kazandırma niteliğindedir. Okul psikolojik danışmanlığı program yönetimi konusunda bu araştırmada kullanılan yöntemden yararlanılması, bu alanın gelişimine katkı sağlayabilir. Kullanılan yöntem bilim, okul psikolojik danışmanlığı program yönetimi konusunda araştırma planlayacak araştırmacılara farklı bakış açıları getirmiştir. Bunlardan birisi, sınıf rehberliği ve periyodik bireysel görüşmelerle ilgili olarak okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları çalışmaların yarı deneysel bir desene uygun olarak sınanabileceğidir. İkinci bakış açısı da sınıf rehberlikleri ve sistemli periyodik görüşmeler yapan okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Görüldüğü üzere, kapsamlı gelişimsel modele uygun olarak iki farklı yöntemle yapılan uygulamaların öğrencileri, velileri ve öğretmenleri nasıl etkilediği konusunda çeşitli fikir ve kanıtlar elde edilmiştir.

SONUÇ

Sonuç olarak, bu araştırma önceki araştırmalarla karşılaştırıldığında (örn., Zyromski ve ark., 2019); farklı okullarda deney ve kontrol grupları oluşturulması, çalışmaların okul psikolojik danışmanları tarafından yürütülmesi, öğrencilerin yanı sıra veli ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, hem sınıf rehberliği (temel okul psikolojik danışmanlığı programı stratejisi) hem de periyodik bireysel görüşme (bireysel öğrenci planlama stratejisi) yöntemlerinden yararlanılması, birden çok ölçme aracının kullanılması gibi özellikleriyle okul psikolojik danışmanlığı alanyazınına yeni bir yöntem bilim kazandırma niteliğindedir. Okul psikolojik danışmanlığı program yönetimi konusunda bu araştırmada kullanılan yöntemden yararlanılması, bu alanın gelişimine katkı sağlayabilir. Kullanılan yöntem bilim, okul psikolojik danışmanlığı program yönetimi konusunda araştırma planlayacak araştırmacılara farklı bakış açıları getirmiştir. Bunlardan birisi, sınıf rehberliği ve periyodik bireysel görüşmelerle ilgili olarak okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları çalışmaların yarı deneysel bir desene uygun olarak sınanabileceğidir. İkinci bakış açısı da sınıf rehberlikleri ve sistemli periyodik görüşmeler yapan okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Görüldüğü üzere, kapsamlı gelişimsel modele uygun olarak iki farklı yöntemle

yapılan uygulamaların öğrencileri, velileri ve öğretmenleri nasıl etkilediği konusunda çeşitli fikir ve kanıtlar elde edilmiştir.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Ragıp Özyürek, İstanbul Aydın Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Prof. Dr. ragipozyurek@aydin.edu.tr / r.ozyurek@gmail.com

Harun Ertural, Ahmet Vefikpaşa Ortaokulu (İstanbul), Uzman Psikolojik Danışman, harunertural.pd@gmail.com

Vildan Saruhan, İstanbul Aydın Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Arş. Gör. vildansaruhan@aydin.edu.tr / vildansaruhan3@gmail.com

Sena Güme, Medipol Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Arş. Gör. sena.gume@gmail.com

Bu araştırma bir TÜBİTAK 3001 Projesi (Proje No: 217K366) olarak yürütülmüştür.

Ragıp Özyürek, İstanbul Aydın University, Guidance and Psychological Counseling Department, Professor, ragipozyurek@aydin.edu.tr / r.ozyurek@gmail.com

Harun Ertural, Ahmet Vefikpaşa Secondary School (Istanbul), Expert Psychological Counselor, harunertural.pd@gmail.com

Vildan Saruhan, İstanbul Aydın University, Guidance and Psychological Counseling Department, Research Assistant, vildansaruhan@aydin.edu.tr / vildansaruhan3@gmail.com

Sena Güme, Medipol University, Guidance and Psychological Counseling Department, Research Assistant, sena.gume@gmail.com

This research was carried out as a TUBITAK 3001 Project. Project No: 217K366

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

No conflict of interest was reported by the authors.

Fonlama / Funding

Bu araştırma bir TÜBİTAK 3001 Projesi olarak yürütülmüştür. Proje No: 217K366

This research was carried out as a TUBITAK 3001 Project. Project No: 217K366

ORCID

Ragıp Özyürek  <http://orcid.org/0000-0002-7394-1325>

Harun Ertural  <http://orcid.org/0000-0002-1111-5247>

Vildan Saruhan  <http://orcid.org/0000-0001-8856-5652>

Sena Güme  <https://orcid.org/0000-0002-2696-0304>

KAYNAKÇA

- Akın, A. ve Sarıçam, H. (2014). Okul Deneyimleri Ölçeği Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 77-86.
- Allen, A. H., Jones, G. D., Baker, S. B. ve Martinez, R. R. (2019). Effect of a curriculum unit to enhance career and college readiness self-efficacy of fourth-grade students. *Professional School Counseling*, 23(1), 1-9.
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3. b.). Alexandria, VA: Yazar.
- Bacanlı, F., Özer, A. ve Sürücü, M. (Ekim, 2007). *Çocuklar için Kariyer Gelişim Ölçeği'nin faktör yapısı ve güvenilirliği*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. 17-19 Ekim, İzmir.
- Bostancı, H. (2014). Kariyer farkındalığı geliştirme amaçlı grup rehberliği programının 7. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerine olan etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bostancı, H. (2015). *7. ve 8. sınıf öğrencileri için kariyer farkındalığı geliştirme amaçlı grup rehberliği programı*. Ankara: Nobel.
- Burkard, A. W., Gillen, M., Martinez, J. M. ve Skytte, S. (2012). Implementation challenges and training needs for comprehensive school counseling programs in Wisconsin high schools. *Professional School Counseling*, 2(16), 136-145.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.

- Çarkıt, E. ve Bacanlı, F. (2019). Kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıkları: Meta analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 1-21. DOI: 10.9779/paufed.496372.
- Çolakkadıoğlu, O. (2003). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin uyarlama çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çolakkadıoğlu, O. (2012). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin ortaöğretim öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 387-403.
- Çolakkadıoğlu, O. ve Güçray, S. S. (2007). Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (26), 61-71.
- Evans Jr, J. H. ve Burck, H. D. (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: A meta - analysis. *Journal of Counseling & Development*, 71(1), 63-68.
- Falco, L. D. ve Steen, S. (2018). Using school-based career development to support college and career readiness: An integrative review. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 1(1), 51-67.
- Friedman, I. A. ve Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision-making: An Israeli-Australian comparison. *Journal of Adolescence*, 16, 187-199.
- Griffith, C., Mariani, M., McMahon, H. G., Zyromski, B. ve Greenspan, S. B. (2019). School counseling intervention research: A 10-year content analysis of ASCA-and ACA-affiliated journals. *Professional School Counseling*, 23(1), 1-12.
- Gysbers, N. C. ve Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, (4), 246-256.
- Gysbers, N. C. ve Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance program* (4. b.). Alexandria, VA: ACA.
- Hartline, J. ve Cobia, D. C. (2012). School counselors: Closing achievement gaps and writing results reports. *Professional School Counseling*, 16(1), 71-79.
- Heppner, P. P., Wampold, B. ve Kivlighan, D. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Mentis.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3. b.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hooley, T., Marriott, J. ve Sampson, J.P. (2011). *Fostering college and career readiness: How career development activities in schools impact on graduation rates and students' life success*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Işık, E. (2014). Çocuk kariyer gelişimi ile yaşam doyumu ve durumluk kaygı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 682-693.
- Işık Tokmak, A. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

- Işık Tokmak, A. ve Özyürek, R. (2018). The relationships among school counselors' vocational satisfactions, their school counseling self-efficacy expectations and delivery system components. *Universal Journal of Psychology*, 6(2), 35-42.
- Kuzgun, Y. ve F. Bacanlı (2012). Lise Öğrencileri İçin Mesleki Olgunluk Ölçeği El Kitabı. Y. Kuzgun, F. Bacanlı (Ed.). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi* içinde (s. 1-29). Ankara: Nobel.
- Lapan, R.T. (2012). Comprehensive school counseling programs: In some schools for some students but not in all schools for all students. *Professional School Counseling*, 16(2), 84-88.
- Lapan, R., Aoyagi, M. ve Kayson, M. (2007). Helping rural adolescents make successful postsecondary transitions: A longitudinal study. *Professional School Counseling*, 10(3), 266-272.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C. ve Petroski, G. F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 320-330.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., Stanley, B. ve Pierce, M. E. (2012). Missouri professional school counselors: Ratios matter, especially in high-poverty schools. *Professional School Counseling*, 16(2), 108-116.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C. ve Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling & Development*, 75(4), 292-302.
- Lapan, R. T. ve Harrington, K. M. (2010). *Paving the road to college: How school counselors help students succeed*. Amherst, MA: Center for School Counseling Outcome Research.
- Lapan, R. T., Poynton, T., Marcotte, A., Marland, J. ve Milam, C. M. (2017). College and career readiness counseling support scales. *Journal of Counseling & Development*, 95(1), 77-86.
- Lapan, R.T., Whitcomb, S.A. ve Aleman, N.M. (2012). Connecticut professional school counselors: College and career counseling services and smaller ratios benefit students. *Professional School Counseling*, 16(2), 117-124.
- Malott, K., Havlik, S., Gosai, S. ve Davilla, J. (2020). A group intervention for prospective first-generation college students: Application with an urban, African American population. *Professional School Counseling*, 24(1), 1-12.
- Mann, L., Harmoni, R. ve Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- Mariani, M., Berger, C., Koerner, K. ve Sandlin, C. (2016). Operation occupation: A college and career readiness intervention for elementary students. *Professional School Counseling*, 20(1), 65-76.
- MEB ÖERHGM. (02.02.2020). Sınıf rehberlik programı (Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim/lise).
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERLY_K_PROGRAMI_2020.pdf adresinden alındı.

- MEB. (01.02.2021). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: <https://orgm.meb.gov.tr/> adresinden alındı.
- Ohrt, J. H., Blalock, S. ve Limberg, D. (2016). Preparing school counselors-in-training to conduct large group developmental guidance: Evaluation of an instructional model. *The Journal for Specialists in Group Work*, 41(2), 96-116.
- Özerman, D. (2007). Adolescent stress during the preparation period of a high-stakes test: The high school entrance exam in Türkiye. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, R. (2006). İlgili envanterlerinin profil puanlarını yorumlama yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 809-845.
- Özyürek, R. (2015). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları*. El kitabı (2 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, R. (2016). *Kariyer psikolojik danışmanlığı kuramları. Çocuk ve ergenler için kariyer rehberliği uygulamaları* (2. b.). Ankara: Nobel.
- Özyürek, R., Çalışkan, S. ve Türkoğlu, E. (2015). Sınıf Rehberliği Ünitelerini Temel Alan Okul Psikolojik Danışmanlığı Programı Modeli Uygulamaları: Kariyer Farkındalığı Geliştirmeye Yönelik Bir Sınıf Rehberliği Ünitesi-Anadolu Lisesi e-kitabı. Manisa: Yazar.
- Schultheiss, G. B. ve Stead, D. (2004). Childhood career development scale: Scale construction and psychometric properties. *Journal of Career Assessment*, 12, 113-134.
- Shi, Q. ve Brown, M. H. (2020). School counselors' impact on school-level academic outcomes: caseload and use of time. *Professional School Counseling*, 23(1 part 3), 1-8.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. D. Brown, L. Brooks ve Associates (Ed.), *Career Choice and Development* (2nd ed.) içinde (s. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Watts, A.G., Super, D.E. ve Kidd, J.M. (1981). *Career development in Britain*. Cambridge, UK: Hobson Press.
- Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D. ve Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta - analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 37-55.
- Wilkerson, K., Pérusse, R. ve Hughes, A. (2013). Comprehensive school counseling programs and student achievement outcomes: A comparative analysis of RAMP versus Non-RAMP Schools. *Professional School Counseling*, 16(3), 172-184.
- Yavuz, O. (2016). Exploring the impacts of school reforms on underrepresented urban students' college persistence. *Educational Research and Evaluation*, 22(7-8), 354-373.
- Yayla, A. ve Bacanlı, F. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10, 1148-1159.
- Zyromski, B., Martin, I. ve Mariani, M. (2019). Evaluation of the true goals school counseling curriculum: A pilot study. *The Journal for Specialists in Group Work*, 44(3), 170-183.

Extended Abstract

Introduction: In a comprehensive developmental counseling model, school counselors collaborate with parents, teachers and administrators. Developmental and sequential programs aim to support the academic, personal, social, and career development of all students (Lapan, Gysbers, Stanley, & Pierce, 2012). Lapan, Gysbers, and Petroski (2001) found that students in the secondary schools where a comprehensive school counseling program was implemented felt more secure at school, had better relations with their teachers, reported fewer problems about the physical and interpersonal environment in their schools. Also, these students were more concerned with their educational future, more satisfied with the education the school offers, and got high grades. School counselors who provide emotional and instrumental support to students show more positive effects on them. These school counselors spend more time in classrooms, help students with their personal problems as well as their educational and career plans, provide individual and group counseling services, and conduct studies such as student guidance (Lapan, Gysbers, & Petroski, 2001). In this research, it was aimed to develop career planning practices within the scope of school psychological counseling programs and to evaluate the results obtained empirically. The research was carried out as a TUBITAK 3001 project. The content of the project implementations (experimental process; independent variable) is about career awareness development and career planning.

Method: In the study, a quasi-experimental design was used. Pre-test and post-test (Observation-X-Observation) were made in the experimental and control groups about developing career awareness, vocational maturity, and decision-making skills. Classroom guidance units and periodic career planning interviews were applied to the students regarding these subjects. Program evaluation questionnaires were applied to students, parents, and teachers to evaluate the practices related to the school counseling training program and individual planning strategies. Participants are the students of the seven schools in two levels (middle and high school) in Bağcılar, Bakırköy, Sarıyer and Zeytinburnu districts of Istanbul in 2018-2019 academic year, their parents and teachers. In the research, Childhood Career Development Scale (Bacanlı, Özer, & Sürücü, 2007), Adolescent Decision-Making Scale (Çolakkadioğlu, 2012) and program evaluation questionnaires (PEQ) were used in studies conducted in secondary schools. Vocational Maturity Scale (Kuzgun & Bacanlı, 2005), Adolescent Decision-Making Scale (Çolakkadioğlu, 2012) and program evaluation questionnaires were used in high schools. During the implementation of these practices, the project supervisor and the researchers held group supervision meetings monthly. The data were analyzed with two-way ANCOVA and Wilcoxon signed-rank tests.

Results: According to the results of two-way ANCOVA, significant differences were found in experimental and control groups in terms of vocational maturity scores. Also, gender differences were observed in the experimental group after periodic individual interviews. According to Wilcoxon signed-rank test, a significant decrease was found in the sub-scales of Interest, Locus of Control, Key Figures and Self Concept when the pre-test scores were removed from the post-test scores. Classroom guidance on career awareness development was found to be effective in these subscales.

Discussion & Conclusion: In this study, the effects of classroom guidance units and periodic interviews about individual planning conducted by school counselors on student outcomes were tested with a quasi-experimental method on secondary school and high school students. According to the findings, the classroom guidance unit related to developing career awareness did not make a significant difference in the vocational maturity levels of high school students. However, significant differences were found in secondary school students' levels of Interest, Locus of Control, Key Figures and Self-Concept. Interesting differences were found for high school students in the results of periodic individual interviews. Girls in the experimental group were found to have lower scores of Complacency and Cop-out than girls in the control groups. As compared to the control groups, male students in the experimental groups had lower Vigilance scores and higher Complacency and Panic scores. In the study, the opinions of students, parents, and teachers about classroom counseling units and periodic individual interviews were also evaluated. Parents evaluated periodic individual meetings more positively while teachers evaluated classroom guidance activities more positively. Secondary school students' parents and teachers may have been more satisfied with these studies. Furthermore, middle school students may have been more satisfied with classroom guidance studies, while high school students may have been more satisfied with periodic interviews. The findings of the research show that the studies conducted with classroom guidance and periodic individual interview methods within the scope of school psychological counseling and guidance services support the comprehensive developmental model. As a consequence of the study's findings, some recommendations were made. Definitions such as periodic individual interviews and creating a portfolio with students are not clearly stated in the Ministry of National Education's school psychological counseling program. Individual studies on developmental and preventive services, on the other hand, are mentioned. Individual studies may include activities such as getting to know the person, providing information to them / performing individual interviews, orienting and monitoring them. (MEB, 01.02.2021). It is also suggested that researchers consider the small group counseling method because there are findings in the school counseling literature (Malott, Havlik, Gosai, & Davilla,2020) that show the benefits of small group interventions related to university preparation by school counselors. Subjects such as matching characteristics with occupational options (Özyürek, 2006, 2016) or setting

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

performance goals, developing exam preparation skills, and emotional regulation training to cope with stress (Cassady, 2004; Özerman, 2007) can be selected as the subject of the classroom guidance unit. The results may also be beneficial in undergraduate counseling education. For example, the implementation of psychoeducation programs in school practices with methods such as group guidance and classroom guidance, as well as conducting periodic individual interviews, will be beneficial for graduates to reach school counselor competence (Ohrt, Blalock, & Limberg, 2016; Özyürek, 2015).