

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF REHBERLİĞİ UYGULAMALARI: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

CLASSROOM TEACHERS' PRACTICES ON CLASSROOM GUIDANCE: A MIXED METHOD RESEARCH

Nurten TÜRK¹, Ceren ÇEVİK KANSU²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı ilkokullarda çok önemli bir yeri olan rehberlik uygulamalarının sınıf öğretmenleri tarafından ne düzeyde bilindiği ve uygulandığının araştırılmasıdır. Bu amaca uygun araştırma yapılabilmesi için karma yöntemler araştırması kullanılmıştır. Karma yöntemler araştırmalarından keşfedici desen kullanılmıştır. Nitel bölümde olgu bilim desen, nicel bölümde tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Sınıf Rehberliğine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu" ve Terekci (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği" uygulanmıştır. Nitel bölüme 24 sınıf öğretmeni, nicel bölüme ise 120 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili Bafra ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada betimsel analiz ve SPSS programı ile bağımsız örneklemler t testi ve Mann Whitney U testi analizleri yapılmıştır. Elde edilen nicel verilere göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen nitel verilere göre ise sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları hakkında fikir sahibi oldukları ve bireyi tanıma, mesleki danışmanlık, verimli çalışma yöntemleri geliştirme gibi uygulamalara daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Sınıf rehberliği, sınıf öğretmeni, rehberlik uygulamaları.

Bu makaleye atf vermek için:

Türk, N ve Çevik-Kansu, C. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Rehberliği Uygulamaları: Bir Karma Yöntem Araştırması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 207-225.

Cite this article as:

Türk, N. ve Çevik-Kansu, C. (2024). Classroom Teachers' Practices on Classroom Guidance: A Mixed Method Research. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 207-225.

ABSTRACT: The research aims to what extent these guidance practices, which are very important, are known and applied by classroom teachers. The mixed research method was used to carry out a research suitable for this purpose. The experimental design, one of the mixed research designs, was used. Phenomenology design was used in the qualitative part and the scanning model was used in the quantitative part. "Teacher Interview Form on Classroom Guidance" and "Teacher Guidance Practices Scale" developed by Terekci (2010) were used as data collection tools. Twenty-four classroom teachers participated in the qualitative part and 120 classroom teachers participated in the quantitative part. In the study, the opinions of the classroom teachers were taken with a semi-structured interview form. The research study group consists of classroom teachers working in Bafra district of Samsun province. In determining of the research group, easily accessible case sampling and criterion sampling techniques, which are among the purposive sampling methods, were used. In the study, descriptive analysis and SPSS program, independent samples t test and Mann Whitney U test analyzes were performed. According to the quantitative data obtained, the scores of the classroom teachers from the guidance practices scale do not differ significantly according to gender, professional seniority, class size and age. According to the qualitative data obtained, it can be said that classroom teachers have an idea about guidance practices and give more importance to practices such as getting to know the individual, vocational counseling, and developing productive working methods.

Keywords: Classroom guidance, classroom teacher, counseling practices.

¹ Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun/Türkiye, turknurten55@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2168-3085

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun/Türkiye, ceren.ckansu@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4444-7165

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is a process that continues throughout human life. The classical understanding of education, which has been going on for years, has been replaced by the contemporary understanding of education. In addition to classical education, contemporary education understanding gives importance to guidance practices targeting the student. The aim of this research is to investigate to what extent these very important guidance practices are known and applied by classroom teachers.

Method

Exploratory design from mixed research methods was used in the study. Case study design was used in the qualitative part and survey model was used in the quantitative part. "Teacher Interview Form on Classroom Guidance" and "Teacher Guidance Practices Scale" developed by Terekeci (2010) were used as data collection tools. Twenty-four classroom teachers participated in the qualitative part and 120 classroom teachers participated in the quantitative part. In the study, the opinions of the classroom teachers were obtained through a semi-structured interview form. The study group of the research consists of classroom teachers working in Bafra district of Samsun province. In determining the research group, easily accessible case sampling and criterion sampling techniques from purposeful sampling methods were used. In the study, descriptive analysis and independent samples t test and Mann Whitney U test analyses were performed with SPSS software.

Findings

According to the quantitative data obtained, the scores of classroom teachers from the guidance practices scale do not show significant differences according to gender, professional seniority, class size and age variables. According to the qualitative data obtained, it can be said that classroom teachers have an idea about guidance practices and give more importance to practices such as getting to know the individual, professional counselling, and developing efficient working methods. When the practices carried out by the classroom teacher in the classroom are analysed among the guidance practices, it is thought that their contributions to the development of students will guide the studies to be conducted in the literature.

Discussion and Conclusion

In the study, the levels of classroom teachers' implementation of the tasks in the scale items related to guidance practices were analysed. The level of classroom teachers' implementation of tasks related to guidance does not change according to gender variable. This situation is similar to the literature (Aluede & Egbchuku, 2009; Avşar, 2010; Çilekar, 2014, Darakçı, 2010, Erdal, 2014, Kaya (1994); Kılıç, 2010; Kurt, 2020, Özaydın, 2002; Öztemel, 2000; Pershing & Demetropoulos, 1981; Teker, 2007). There are also studies in which gender can be a factor in terms of teachers' guidance practices (Aygün, 2016; Demir, 2010; Terekeci, 2010). According to the data obtained from the qualitative part of our research, it was concluded that female teachers were more knowledgeable about the implementation of guidance services. Positive answers were received from female teachers about what guidance services are and how they can be applied in the classroom. Güven (2007); Sezer (2021); Shertzer and Stone (1971); Kuzgun (2021); Özoğlu (1997); Kepçeoğlu (1999) state that the first goal of guidance is self-knowledge and the ultimate goal is self-realisation. This situation has shown that individual counselling has come to the fore with the studies (Başaran, 2008; Camadan & Sezgin, 2012; Karabacak, 2016; Remley & Albright, 1988). In addition, it was concluded that there was an intensity in the answers of school adaptation, guidance and direction, and efficient study methods (Akgün, 2010; Bayar & Ekim, 2021; Demirel, 2010; Karataş & Baltacı, 2013; Nazlı, 2008). The results of our study coincide with the findings of other studies (Yüksel & Şahin, 2016; Osborn & Baggerly, 2004) that personal and social guidance is emphasised in primary school and other guidance services are provided at a minimum level. In addition, the importance of classroom teachers in classroom guidance practices in this respect has emerged (Bardakçı, 2011; Koç, 2014; Penbegül, 2014).

It was observed that guidance practices did not differ in terms of professional seniority (Berkant & Tuncay, 2012; Demir, 2010; Demir & Can, 2015; Kılıç, 2010; Kurt, 2020; Özaydın, 2002; Terekeci, 2010). As professional seniority increases, positive impressions in terms of teachers' opinions and practices increase. Although no significant difference was found between professional seniority and guidance practices in our study, it was concluded in interviews with teachers that teachers are more competent in their field as their professional seniority increases and that they are more willing and conscious about getting to know students (Teker, 2007; Erdal, 2014). The classroom teachers who participated in the study

stated that as their professional seniority increased, they carried out more activities aimed at getting to know students individually, discovering them, and understanding their interests and abilities. They also emphasised that their tolerance towards students increased with the increase in their age.

The scale findings did not vary in terms of class size variable (Darakçı, 2010), but in interviews with classroom teachers, it was stated that the quality of the service decreased as the class size increased (Avşar, 2010; Berkant & Tuncay, 2012; Demirel, 2010; Kurt, 2020). In the study, the levels of classroom teachers regarding guidance practices do not differ according to age variable (Aluede & Egbchuku, 2009). However, there are also studies reaching different results in the literature (Aygün, 2016; Kılıç, 2010; Ostling, 1973). Classroom teachers generally stated the difficulties they experienced as time shortage, parental indifference, crowded class, different levels of students, lack of equipment, and separation of parents.

GİRİŞ

Eğitim; bir insanın yaşam koşullarına karşı hazırlanabilmesi, gelişmelere ve değişimlere uyarlanabilecek bilgi, tecrübe ve davranışlar kazanmasının yanı sıra içinde yoğrulduğu kendi kültürüne ve bulunduğu çağın şartlarına göre tecrübeler elde etmesi, kişiliğini oluşturmasını sağlayan değerlerle yetişmesi sürecidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Eğitimin bir bireyi tüm yönleriyle geliştirmek durumunda olduğu için tüm yönlere hitap edecek alanlarda olması gerekir (Kepçeoğlu, 1999). Bu anlamda Aygün'ün (2016) belirttiği gibi sürekli gelişim ve değişim gösteren dünyada eğitimin insanın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için eğitim ve öğretim yaklaşımlarının sürekli gelişme göstermesi gerektiği ifadesi desteklemektedir. Klasik eğitim anlayışından bireysel eğitim anlayışına geçilmektedir. Eğitimde amaç zamanla değişime uğraması ve bireyin zihinsel olarak geliştirilmesinin yanı sıra biolojik- psikolojik -sosyal olması sebebiyle bu yönlerinin de geliştirilmesi olarak görülmektedir. Eğitim sürecinin birer ögesini oluşturan öğretim, yönetim ve rehberlik etkinliklerinin nihai amacı, öğrencilerin bir bütün olarak gelişmesini sağlamaktır (Bakırcıoğlu, 2000; Kuzgun, 2000).

Demir (2010) günümüzde çağdaş eğitim anlayışının yetkinliğini artırması ile birlikte, geleneksel eğitim anlayışında yer alan yönetim hizmetlerinde egemen olan çalışmalardan giderek uzaklaşılırken, bireysel çalışmaları ön plana çıkaran ve aynı zamanda her öğrencinin tüm ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir eğitim öğretim ortamı yaratabilmesinin şart olduğunun (From, 1948) öne çıktığını ifade etmektedir. Çağdaş eğitim anlayışında amaç yalnızca mesleki rehberlik yapmak ya da sorunlu olan kişilerle ilgilenmek değil, tüm bireylerin bir bütün olarak gelişimini desteklemek ve kişiler arası uyumu ile ilgilenme esastır (Ültanır, 2003). Bunun yanı sıra Korkut'un (2003) ifade ettiği gibi problemleri davranışlarla ilgilenmek kadar olumlu davranışları ve istenilir davranışları arttırmak da danışmanlığın önemli bir boyutudur.

Çağdaş eğitim anlayışı kendi bünyesinde, öğrencinin çok yönlü ve bir bütün olarak gelişebilmesi için, eğitim sisteminin paydaşları olan öğretim ve yönetim hizmetleri yanında kişilik gelişimlerini tamamlayıcı ve destekleyici hizmetleri gerekli kılmaktadır. Bu tamamlayıcı ve destekleyici hizmetleri öğrenci kişilik hizmetleri olarak adlandırılmaktadır. Bu alanda daha da özelleşen alan psikolojik danışma ve rehberlik alanı öğrenci kişilik hizmetlerinin en önemli kısmını oluşturmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışının son yıllarda çok değer verilen bir yönünü oluşturan rehberlik hizmetlerinin en genel amacı bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Yeşilyaprak (2001); Kuzgun (1992); Sezer (2021) geleneksel eğitim anlayışı öğretmen ve program merkezli iken; çağdaş eğitim anlayışı öğrenci merkezli olduğunu savunurlar. Çağdaş eğitim anlayışının önemli bir bölümü olan öğrenci merkezli eğitim, öğrencileri bireysel farklılıkları olan değerli varlıklar olarak görür.

Eğitim kurumları, rehberlik hizmetlerinin en fazla geliştiği ve yaygınlaştığı kurumlardır. İlkokullarda rehberlik hizmetlerinin gerekliliği, rehberlik hizmetlerinin gerekleri rehberlik ve psikolojik danışma yönetmeliğinde (2020) geçmektedir. Uzmanlar tarafından 1990 yılları itibariyle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik ihtiyacı dile getirilmektedir. Bu konudaki görüşler deneysel çalışmalarla desteklenmiş ve yapılan araştırmalar gerek velilerin gerekse okuldaki öğrenci (Demirel, 2010), öğretmen (Kılıç, 2010; Terekeci, 2010; Demir, 2010; Abaş, 1987; Nazlı, 2008; Yazgünoğlu, 2012; Teker, 2007; Berkant ve Tuncay, 2012; Bardakçı, 2011) ve yöneticilerin (Uğur, 2016; Özaydın, 2002; Aygün, 2016) ilköğretim düzeyinde rehberlik uygulamalarına ihtiyaç duyduğunu ve bu alanda istek, beklentileri olduğunu ortaya koymuştur (Erkan, 1997).

İlkokulda rehberlik uygulamalarının hedefleri şu şekilde özetlenebilir; öğretmenlere bütün öğrencilerin zihinsel, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri hususunda yardımda bulunmaktır. Bireysel ihtiyaçlarının tespitinin yanı sıra, bireyin kuvvetli özelliklerini ve kabiliyetlerini de erken yaşlarda belirlemektir. Çocukların bireysel ihtiyaçlarından ve hedeflerinden öğretmenleri haberdar etmektir. Aynı zamanda öğretmenleri, eğitim pedagojisi, çocuk gelişimi, sınıf içi rehberliği aktif kullanabilir hale getirmektir. Diğer okul personeli ile beraber öğretmeni, rehberlik tekniklerini öğrenmeye ve rehberlik

tekniklerin kullanmasını artırmasının yanı sıra öğrencilerle ilgili toplanan bilgileri kullanmaları öğrencilerle ilgili yaşantılarda olumlama yapabilmeleri ve bireyselleştirme yapabilmeleri konularında öğretmenleri cesaretlendirmektedir (Kuzgun, 2021).

“İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı 02.08.2006 tarih ve 329 sayılı Talim Terbiye Kurul Kararı ile 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir.” (MEB, 2007:2). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı’nın bir bölümü olan ilköğretim ve ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programı içerisinde 120 ilkokula ve 120 ortaokula ait olmak üzere toplam 240 kazanım bulunmaktadır. İlköğretimde 1.-8. sınıflar için belirlenen 120 kazanımın gerçekleştirilme durumunun rehberlik saatinde ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanması ile aynı zamanda sınıf öğretmeni tarafından etkinlik örnekleri hazırlanmasına ve bu etkinliklerin sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2007). İlkokulda da sınıf rehber öğretmeni sınıf öğretmenin kendisidir.

İlkokul düzeyinde bireysel danışmanlığın daha çok, kişilerarası sosyal gelişimi ile yaş düzeyine uygun bilgilerin, becerilerin ve alışkanlıkların gelişimini destekleyen sınıf içinde gelişimsel rehberliğe ağırlık verilmektedir. Ortaokulda yaş dönemlerine uygun sağlıklı tercihler, yaşına uygun davranışlar ve geçiş dönemlerini içine alan bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınıf içi gelişimsel rehberlikte ağırlık verilmektedir. Ortaokul basamağında mesleki ve akademik gelişim konularının yanı sıra kişisel ve sosyal konulara da yer vermek gerekliliği düşünülmektedir. (Dollahide ve Saginak, 2003). Nazlı’ya (2005) göre sınıf rehberliği öğrencilerin genel olarak tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamak, öğrencilere birtakım yeterlilikler kazandırmak sınıflarda aktif olarak yürütülen rehberlik uygulaması olarak tanımlanabilir. Rehberlik sistemi içerisinde, okul rehberliğinin, okul rehberliğinin içerisinde de “Sınıf Rehberliği”nin önemi çok büyüktür. Farklı bir açıdan söylemek gerekirse “Sınıf Rehberliği” okul rehberliğinin temeli, okul rehberliği sağlıklı ve huzurlu okulların; mezunları ile de sağlıklı ve huzurlu bir toplumun; eğitim ve öğretimin etkinliği açısından da eğitim sisteminin bel kemiğidir. Toplumda ailenin yeri ne kadar önemli bir yerde ise okul rehberliği içerisinde sınıf rehberliğinin rolü aynı şekildedir (Uğur, 2013).

Sınıf öğretmeni rehberlik hizmetleri uygulamalarının sınıfta uygulayıcısı pozisyonundadır. İlkokulda bu önemli dönemde öğretmen; çağdaş eğitim anlayışına uygun gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde okul idaresi, rehberlik ve psikolojik danışman ile diğer tüm personel ile olumlu iletişim ve iş birliği çerçevesinde öğrencilerin sağlıklı gelişim göstermelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenin gerçekleştireceği rehberlik hizmetleri, okulun vizyonu ve misyonu, rehberliğin ilkeleri ve öğrencilerin ihtiyaçları ile ilişkili olmalıdır (Kuzgun, 2021).

Alanyazın tarandığında rehberlik ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun okullarda yer alan rehberlik servisi ile alakalı olduğu görülmüştür. Ancak çağdaş eğitim sistemimizde hala rehberlik servisi olmayan okullarımız mevcuttur. Ayrıca rehberlik servisi olsa bile sınıf öğretmeni, öğrencisini daha iyi tanıyacağından dolayı sınıf rehberliğinde okul rehberlik servisinden önce gelmektedir. Teker (2007) çalışmasına göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinden bazılarında tecrübenin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında genç öğretmenlerin rehberlik alanında karşılaştığı ve çözemediği sorunlarda teknik yardım alması gerektiği söylenebilir.

Demir’in (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin rehberlik ilkelerini anlamına uygun bir şekilde anladıklarını ve rehberlik hizmetini sunabilmek için olumlu tutuma sahip olduklarının tespit edildiği söylenebilir. Kılıç’a (2010) göre sınıf öğretmenlerinin kendi rehberlik görev bilinci ve bilgileri arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerine göre rehberlik hizmetinin gerekliliği gerekçeleri ile araştırmada sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerine göre rehberlik programı yeterli bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik görüşleri ve uygulamalarının araştırıldığı Terekeci’nin (2010) araştırmasında öğretmenlerin rehberlik uygulamaları ile yeterlilikleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Avşar’ın (2010) araştırmasına göre anket uygulaması yoluyla edinilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları yerine getirme durumu cinsiyeti ve kıdemine göre değişmemekte; ancak okuttıkları sınıf düzeyine göre değişmektedir. Abaş (1987) sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarını değerlendirme düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Buna göre rehberlik çerçeve programının aynen kullanıldığı, öğrenciyi tanıma etkinliklerinin yapıldığı ancak uygulamada güçlük çekildiği, sınıfta problemlili öğrencilerin doğrudan tespit edilemediği, problemlili öğrencilere sorumluluk verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmanın sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları hakkındaki bilgisi ve yeterlilikleri tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliklerinde de belirtildiği üzere rehberlik uygulamalarına ilişkin donanımlı olmak sınıf öğretmeninden beklenen en önemli niteliklerden biridir. Bu alana dikkati çekmek ve ilgili alanda çalışan alan uzmanlarına yol gösterici olmak istenmektedir.

1.1.Amaç:

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu ve uygulama esnasında ne derece uygulayabildiğini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır.

- Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri hakkında görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği uygulamasına dönük görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği uygularken karşılaştığı zorluklar ve bunlara dönük önerileri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri uygulama düzeyleri; cinsiyete, mesleki kıdeme, sınıflarındaki öğrenci sayısına ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği hakkındaki görüşleri ve uygulamalarının yanında bu uygulamaların çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemler araştırması kullanılmıştır (Creswell, 2009). Karma desen araştırmalarında nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak birbirinin zayıf yönleri tamamlaması beklenir. Bu şekilde elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği artırılmış olur (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Araştırma keşfedici sıralı karma yöntemler araştırmasıdır. Bu desenin gelişim aşamalarına göre araştırmacı, bir olguyu araştırmak için öncelikli olarak nitel veriler toplanır; bu veriler arasındaki ilişkilerin açıklanması için nicel veriler toplanır (Creswell ve Plano, 2011). İki veri türünden elde edilen sonuçlara göre yorumlanır.

Araştırmamızın nicel bölümünde tarama modeli, nitel bölümünde ise olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bir konu hakkında katılımcıların görüşlerinin veyahut beceri, ilgi, yetenek ve tutumları benzeri özelliklerinin araştırıldığı tarama modellerinde daha büyük örneklemeler üzerinde çalışılır (Fraenkel&Wallen, 2006). Buna göre araştırmacı geniş kitleden belirlenen sorular dâhilinde cevapları toplar ve bu verilere göre analizde bulunur. Ayrıca tarama modeli araştırmalarında genel olarak belirtilen görüşlerin özelliklerinden daha çok bireyler arasında nasıl dağılım gösterdiği ile ilgilenilir (Fraenkel&Wallen, 2006). Cropley'e (2002) göre olgubilim desen bireysel olarak idrak edebildiğimiz ancak ayrıntılı bir görüşe sahip olmadığımız olguların araştırılması esasına dayanır. Bu esasa göre sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği hakkındaki görüşleri derinlemesine araştırılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun iline bağlı Bafra ilçesindeki devlet ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada araştırmacıya hız ve kolaylık sağlayan durum örnekleme (Yıldırım&Şimşek, 2011) ile amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Rehberlik Uygulamaları ölçeğinin son dört maddesi gereğince katılımcılar okulunda rehberlik servisi bulunan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bir çalışmada katılımcılar belirlenen niteliklere sahip kişilerden oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan katılımcılar örneklem alınır (Büyüköztürk, 2022). Araştırmamızın nitel bölümü 22 öğretmenle, nicel bölümü 120 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.

Nitel bölüm katılımcılarının demografik özelliklerine göre dağılımı

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	14	58.3
Erkek	10	41.6
Tablo 1 devamı		
	n	%
Yaş		
21-30 arası	2	8.3
31-40 arası	5	20.8
41-50 arası	7	29.1

51-60 arası	10	41.6
Mesleki Kıdem		
1-10 yıl	3	12.5
11-20 yıl	7	29.1
21-30 yıl	11	45.8
31-40 yıl	3	12.5
Öğrenci Sayısı		
10-20 arası	7	29.1
21-30 arası	15	62.5
31-40 arası	2	8.3

Yarı yapılandırılmış görüşme formu uyguladığımız öğretmen sayısı 24'tür. Tabloya göre kadın katılımcı sayısı 14, erkek katılımcı sayısı 10'dur. Katılımcıların %58.3'ü kadına %41.6'sı erkeğe denk gelmektedir. Yaş aralığına bakıldığında 21-30 yaş arası 2 kişi(%8.3), 31-40 yaş arası 5 kişi(%20.8), 41-50 yaş arası 7 kişi(%29.1), 51-60 yaş arası 10 kişi(%41.6)'dir. Katılımcıların mesleki yılları 1-10 yıl arası çalışanlar 3 kişi(%12.5), 11-20 yıl arası çalışanlar 7 kişi (%29.1), 21-30 yıl arası çalışanlar 11 kişi(%45.8), 31-40 yıl arası çalışanlar 3 kişi(%12.5)'dir. Okutulan sınıf düzeyi bakımında 1.sınıf 9 kişi, 2.sınıf 3 kişi, 3.sınıf 6 kişi,4.sınıf 6 kişidir. Öğrenci sayısı 10-20 arası olan katılımcı sayısı 7 kişi, 21-30 arası olan katılımcılar 15 kişi, 31-40 arası olan katılımcılar 2 kişiden oluşmaktadır. Yüzdeler olarak %29.1 10-20 arası öğrencisi, %62.5 21-30 arası öğrencisi, %8.3 31-40 arası öğrencisi olan katılımcılar olmaktadır.

Tablo 2.

Nicel bölüm katılımcılarının demografik özelliklerine göre dağılımı

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	64	53.3
Erkek	56	46.7
Yaş		
21-30 arası	12	6,9
31-40 arası	35	20,2
41-50 arası	86	49,7
51-60 arası	36	20,8
61 ve üstü	4	2,3
Mesleki Kıdem		
1-10 yıl	6	5.0
11-20 yıl	47	39.2
21-30 yıl	50	41.7
31-40 yıl	14	11.7
41 yıl ve üstü	3	2.5
Öğrenci Sayısı		
10-20 arası	5	4.2
21-30 arası	80	66.7
31-40 arası	35	29.2

Tablo2'ye göre katılımcıların 64'ü kadın, 56'sı erkektir. Yüzdeler olarak %53.3 kadın, %46.7'si erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Yaş değişkenine göre grupladığımızda 12 kişi 21-30 yaş arası (%6.9), 35 kişi 31-40 yaş arası (%20.2), 86 kişi 41-50 arası (49.7), 36 kişi 51-60 yaş arası (20.8), 4 kişi de 61 yaş ve üstü (%2.3) verileri elde edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre 1-10 yıl arası çalışanlar 6 kişi (%5.0),11-20 yıl arası çalışanlar 47 kişi (%39.2), 21-30 yıl arası çalışanlar 50 kişi (%41.7), 31-40 yıl arası çalışanlar 14 kişi (%11.7), 41 yıl ve üstü çalışanlar 3 kişi (%2.5) oluşturmaktadır. Son olarak öğrenci

sayısına göre gruplandırılmıştır. Öğrenci sayısı 10-20 arası olanlar 5 kişi (%4.2), 21-30 arası olanlar 80 kişi (%66.7), 31-40 arası olanlar 35 kişi (%29.2)'den oluştuğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplaması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve 'öğretmen rehberlik uygulamaları' ölçeği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile Samsun ili Bafra ilçesinde devlet okullarında görev yapan 22 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme formunda her öğretmene 8'er soru sorulmuştur. Hazırlanan formdaki sorular ilgili dersin öğretim üyesi ile tartışılmış forma son hali verilmiştir. Görüşme formları alanda uzman iki kişi tarafından incelenerek hazırlanmıştır. Katılımcılara konu hakkında önceden bilgi verilerek sadece görüşmeyi kabul eden kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süreleri yaklaşık 30 dk. olarak planlanmıştır. Ölçek kullanmak için gerekli izinler alınmıştır.

Görüşme, en az iki kişi arasında olmak kaydıyla sözlü olarak devam ettirilen bir süreçtir. Görüşme, araştırmacının geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmış sorular çerçevesinde araştırdığı konuya dair bilgi yani veri toplama sürecidir. Görüşme tekniği araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi edinmemizi sağlar. (Büyükoztürk, 2022).

Görüşme çeşitlerinden de yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde; form yarı yapılandırılmış sorular içerir ve bu sorular esnek olup her katılımcıdan kişiye özgü spesifik cevaplar alınarak veri toplanır. Görüşme formunda konu ile ilgili görüşlerin açığa çıkartılmasını sağlayan sorular ve ilaveler eklenir. Önceden hazırlanan sorularda ayrıntı yoktur (Merriam, 2018).

Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'ne (Terekci, 2010) göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının araştırıldığı çalışmada kabul edilen 21 görev maddesi bulunmaktadır. Her bir görev ifadesi likert tipi beşli dereceleme ölçeği üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıp ölçek tek boyutta toplanmıştır. Ölçekteki 21 maddenin toplam Cronbach Alpha katsayısı .94'tür. Ölçeklere verilen cevaplar sınıf öğretmenlerinin ifadelerine katılma derecelerine göre Bana Hiç Uymuyor, Bana Çok Az Uyuyor, Bana Biraz Uyuyor, Bana Uyuyor, Bana Tamamen Uyuyor şeklinde gruplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde nicel verilere ilişkin betimsel istatistik ile vardamsal istatistiklere dayalı analizler tercih edilmiş ve nitel verilerde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz de özetleyip yorumlanan veriler içerik analizi ile daha derin çıkarımlara tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve ilişkiler içerik analizi sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sınıf öğretmenlerine alan uzman görüşü alındıktan sonra 8 tane açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmada katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 gibi isimler ile kodlanmıştır.

Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler oluşturulmuştur. Katılımcı olan sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden aldıkları toplam puanların cinsiyet, mesleki kıdem, sınıflarında yer alan öğrenci sayısı ve yaş bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet değişkeni ile yapılan istatistiklerde normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için t testi; mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için t testi; öğrenci sayısı değişkenine göre normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi; yaş değişkenine göre normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Değişkenlerin normallik değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Değişkenlerin normallik dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	Kolmogorov -Smirnov		Shapiro -Wilk	
		n	Sig.	n	Sig.
Cinsiyet	Kadın	64	.086	64	.004
	Erkek	56	.200	56	.000
Mesleki Kıdem	1-20 yıl	53	.158	53	.004
	21 yıl ve üstü	67	.200	67	.238
Yaş	1-40 arası	38	.029	38	.007
	41 ve üstü	82	.200	82	.107
Öğrenci Sayısı	1-30 arası	85	.103	85	.000

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının incelediği konuyu olduğu şekliyle ve kişi tarafından olabildiğince tarafsız bir şekilde gözlemesidir. Araştırmacının, araştırılan olgu hakkında bütün yönleri kapsayan bir görüş oluşturabilmesi için topladığı verileri ve araştırma sonucunda ulaştığı sonuçları doğrulamasına imkân verecek katılımcı onayı, çeşitleme, meslektaş onayı gibi bazı ek yöntemler kullanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalara göre güvenirlilik, çalışılan ortamda oluşan her şeyi done olarak kaydetmektir. Nitel bir çalışmada ayrıntılı alan kayıtlarının tutulması, alan notlarının doğruluğu için katılımcılar tarafından incelenmesi, araştırma ekibi tarafından doğru ve derinlemesine bilgi elde edilmesi, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, fotoğrafların çekilmesi, katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesi araştırmanın güvenirliliğini artırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak adına görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Doğrudan alıntılara yer verilerek, veri analizi esnasında iki araştırmacı birbirinden bağımsız kodlamalar yaparak karşılaştırılmıştır.

Etik Kurul İzni

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30.12.2022 tarihli 2022-1141 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve görüşlerini öğrenmek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme bulgularına ve Terekeci'nin (2010) hazırlamış olduğu 'Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'nin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, yaş değişkenine ilişkin analiz bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler

Rehberlik Uygulamaları	N	Alınan En Yüksek Puan (Max. Puan)	Alınan En Düşük Puan (Min. Puan)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
	120	105.00	31.00	85.66	12.59

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların Rehberlik Uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması 85.66, standart sapması 12.59'dur. Rehberlik Uygulamaları ölçeğinden alınan puanların en düşüğü 31.00 iken en yükseği 105.00'dır. Ölçeğin tümünden alınan en yüksek puan 105.00, en düşük puan 31.00 olmaktadır. Tüm testin cevaplarına 3 verildiğinde ortalama puanın 63 olacağı görülmektedir. Araştırma grubunun ortalaması 85.66'dır. Rehberlik uygulamaları ölçeğinden alınan puanların ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin maddelerinin yorumlanmasında (5-1)/5 formülü kullanılarak, ulaşılan aritmetik ortalama değerleri 1.00–1.79 aralığında "Hiçbir zaman" "bana hiç uymuyor", 1.80–2.59 "Nadiren" "bana çok az uyuyor", 2.60–3.39 "Bazen" "bana biraz uyuyor", 3.40– 4.19 "Sık Sık" "bana uyuyor" ve 4.20–5.00 "Her Zaman" "bana tamamen uyuyor" şeklinde yorumlanmıştır.

Nitel Bulgular

Bu bölümde Samsun ili Bafra ilçesinde çalışan, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen 24 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda sırası ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutum düzeylerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
Rehberlik Uygulamaları	Kendini tanıma	Ö1,Ö7,Ö4,Ö5,Ö13,Ö15,Ö22,Ö20

Yol gösterme- yönlendirme	Ö10,Ö16,Ö17,Ö5
Okula uyum	Ö1,Ö3,Ö18,Ö2
Verimli ders çalışma yöntemi	Ö2,Ö4,Ö18
Meslekler	Ö1,Ö3
Rehber öğretmen ile etkinlik	Ö9,Ö12
Veli –aile iletişimi	Ö11,Ö2
Sanatsal-sportif faaliyet	Ö1
Tahlil etmek	Ö13

Öğretmenlere rehberlik uygulamaları denilince aklınıza neler geldiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar rehberlik uygulamaları kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Öğretmenlerden 9'u kendini tanımaya ve keşfetmeye yönelik etkinlikler, 4'ü öğrenciye yol gösterme,4'ü okula uyum, 3'ü akademik başarıyı artırmaya yönelik verimli ders çalışma yöntemleri, 2'si veli ve aile iletişim,2'si mesleki bilgilendirmeler, 2'si rehber öğretmenle yapılan etkinlikler, 1'i sanatsal-sportif faaliyetler, 1'i tahlil edebilme olarak cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplardan görüldüğü üzere öğretmenlerin rehberlik uygulamaları denildiğinde ilk aklına gelenler kendini tanıma, öğrenciye yol gösterme ve okula uyum cevaplarında sıklık göstermiştir.

Öğretmenlerin cevaplarından bazıları şunlardır:

Ö1: Rehberlik uygulamaları ile ilgili sene başında yani dönem başında okula uyumla ilgili, kendini tanıma ile ilgili, yapabileceğimiz sanatsal ve sportif etkinliklerle ilgili, işte bilişimle ilgili yapabileceğimiz alabileceğimiz sorumluluklar kendini tanıma, işte hoşlandığı mesleklerle ilgili rehberlik faaliyetlerinde bulunabiliyoruz.

Ö3: Rehberlik uygulamaları denince öğrencilerin gelişim problem çözmesi uyum sağlamaları ve meslek edinmeleri olsun da yapılan her türlü yardım faaliyetleri geliyor.

Ö18: Çocuğun psikolojik, sosyolojik ve fiziksel yönden toplum ve eğitim kurumu ile olan uyumu akademik ve sosyal hayata uyumunun başarılı olması yönünde yapılan tüm çalışmalar.

Tablo 6.

Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı faaliyetlere ilişkin bulgular:

Kategori	Kodlar	Frekans
Uygulanan Faaliyetler	İletişim kurabilme	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö11,Ö12,Ö14,Ö17
	Veli ile görüşme	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Verimli ders çalışma	Ö3,Ö7,Ö12,Ö5
	Anket ve form uygulama	Ö2,Ö6,Ö13,Ö21
	Akran zorbalığı	Ö4,Ö7,Ö14,Ö15
	Kendini tanıma	Ö2,Ö5
	Yeteneklerini keşfetme	Ö1,Ö21

Tablo 6 devamı

Kategori	Kodlar	Frekans
Uygulanan Faaliyetler	Kodlar	Frekans
	Farklılıklara saygı	Ö18,Ö19
	Değerler köşesi oluşturma	Ö14,Ö15
	Drama	Ö16,Ö21
	Hayır diyebilme	Ö16
	Okula uyum çalışmaları	Ö4
	Kendini kontrol etme becerileri	Ö1
Mesleki bilgilendirme	Ö5	

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlere sınıfta uygulanan ya da uygulanamayan faaliyetler nelerdir? şeklinde sorulduğunda verilen cevaplardan 8'i iletişim kurabilmelerini sağlama, 6'sı veli ile görüşme, 4'ü verimli ders çalışma, 4'ü anket ve form uygulama, 3'ü akran zorbalığı, 2'si kendini tanıma, 2'si yeteneklerini keşfetme, 2'si farklılıklara saygı, 2'si değerler köşesi oluşturma, 2'si drama, 1'i hayır

diyebilme, 1'i okula uyum çalışmaları, 1'i kendini kontrol etme becerileri, 1'i mesleki bilgilendirme olmuştur.

Ö3: Sınıf içinde veya sınıf dışında ilgi yetenekleri tanıma velilerle görüşme ders çalışma yöntemleri ile ilgili faaliyetler yapılıyor.

Ö18: Sınıf içinde arkadaşlarıyla yaşadıkları olumsuz olaylarda onları dinlemek, yanlışlarını anlamalarını sağlamak.

Ö5: Sürekli irtibat içinde oluyorum çocuklarıyla ilgili bilgi alışverişi yapıyorum ders çalışma, meslek seçimi gibi konularda yakın çevremdeki insanlardan örnekler vererek motive etmeye çalışıyorum.

Tablo 7.

Mesleki deneyimleri ile rehberlik uygulamalarındaki değişime ilişkin bulgular

Kategori	Kodlar	Frekans
Mesleki deneyim	Bireyi tanıma tekniklerinde artış	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15
	Tecrübede artış	Ö5,Ö4,Ö18,Ö17,Ö21,Ö22,Ö19,Ö16
	Rehberlik alanına ilgi artışı	Ö1,Ö10,Ö14,Ö12
	Veli iş birliği şart oluşu	Ö1

Öğretmenlere mesleki kıdem ve rehberlik uygulamalarında ne tür değişim gözdedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerden 9'u mesleki kıdem arttıkça bireyi tanıma adına yapılan tekniklerde artış olduğunu söylemiştir. 8'i tecrübe edinmekte artış olduğunu, 4'ü rehberlik alanına duyulan ilgide artış olduğunu, 1 kişide veli ile iş birliği yapmanın şart olduğunu söylemiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin cevaplarının bazıları şunlardır:

Ö1: Yıllar içinde mesleki deneyimimiz de arttıkça aslında her öğrencinin bireysel farklılıklara sahip olduğunu ilgi ve yeteneklerinin ön plana çıkarılması gerektiğini bu konular bu konuda Veli ile özellikle ailelerle iş birliği içerisinde olunması gerektiğini yetiştigi ailenin yaşadığı ortamın çok fazla çocuklar üzerinde etkisi olduğunu gözlemleyebiliriz.

Ö2: Meslekte 20. yılımı çalışıyorum 20 yıl önce uygulanan rehberlik etkinlikleri bireyi tanıma teknikleri daha fazlaydı.

Ö10: Her geçen yıl ile birlikte rehberlik uygulamalarının ne kadar önemli bir ihtiyaç olduğunu görüyorum.

Tablo 8.

Rehberlik hizmeti uygulamaları esnasında öğrenci sayısının ve sınıf düzeyinin etkisine ilişkin bulgular

Kategori	Kodlar	Frekans
Sınıf mevcudu	Kalabalık sınıf dezavantajı	Ö3,Ö5,Ö8,Ö16
	Olumsuz etkisi yok	Ö19,Ö13,Ö14,Ö12
	Olumlu etki	Ö2,Ö6

Tablo 8 devamı

Kategori	Kodlar	Frekans
Sınıf düzeyi	Öğrenci seviyesine uygunluk	Ö1,Ö2,Ö18,Ö13,Ö21,Ö22
	Mesleki bilgilendirme	Ö1,Ö11,Ö21
	Okula uyum	Ö8,Ö14,Ö15
	Ortaokul tanıtma	Ö13
	Verimli ders çalışma	Ö12
	Oryantasyon	Ö7
	Veli ziyareti	Ö4
	Arkadaşları ile uyum	Ö11
	Anket	Ö21
	Yabancı öğrenci iletişim problemi	Ö17

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlere rehberlik hizmeti uygularken öğrenci sayısının ve sınıf düzeyinin nasıl bir ilişkisi olduğu sorulmuş ve verilen cevaplar sınıf mevcudu ile sınıf düzeyi adlı 2 kategoride toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden 13'ü kalabalık sınıflarda rehberlik faaliyetlerini uygulamada zorluk yaşadığını belirtmiştir. 4 kişi sınıf mevcudunun rehberlik faaliyetlerini uygulamaya herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. 2 kişi ise olumlu cevabını vermiştir.

İkinci kategoride ise sınıf düzeyi ve rehberlik faaliyetleri arasındaki ilişkiye verilen cevaplardan 6'sı öğrenci seviyesine uygunluk,3'ü mesleki bilgilendirme,3'ü okula uyum,1'i ortaokul tanıtma,1'i verimli ders çalışma,1'i veli ziyareti,1'i arkadaşları ile uyum,1'i anket, 1'i yabancı uyruklu öğrenci iletişim problemi olmuştur. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö3: Farklı mevcutlara göre rehberliklere baktığımız zaman öğrenci mevcudu azaldıkça daha sağlıklı rehberlik çalışmaları yapılmaktadır.

Ö5: Öğrenci sayılarının genelde az olduğu için rehberliğin daha verimli olduğunu düşünüyorum.

Ö8: Az mevcutla daha çok verim alabiliyorum.

Ö19: Çok fazla etkilemiyor. Fazla artış olsaydı elbette yorucu olurdu.

Tablo 9.

Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme sürecine yönelik görüşlerine dair bulgular

Kategori	Kodlar	Frekans
Zorluklar	Zaman yetersizliği	Ö11,Ö12,Ö14,Ö21
	Veli ilgisizliği	Ö12,Ö15
	Araç gereç temininde eksiklik	Ö13,Ö16
	Öğrenci seviyelerinin farklı oluşu	Ö13
	Kalabalık sınıf	Ö18
	Anne babanın ayrı oluşu	Ö19
Öneriler	Rehberlik servisine yönlendirme	Ö1,Ö6,Ö7,Ö18,Ö21
	Rehberlik öğretmen ile işbirliği	Ö20,Ö21,Ö22
	Haftalık rehberlik saati artırılmalı	Ö22,Ö21
Dönütler	Olumlu dönüt	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö13,Ö19,Ö21,Ö22
	İlgi ve yeteneklerini keşfediyor	Ö2,Ö3,Ö8,Ö9
	Kendilerini tanımasını sağlıyor	Ö5,Ö1,Ö2
	Aile ile olumlu iletişim oluyor	Ö2,Ö4
	Düşünme, tartışma ortamı sağlıyor	Ö22

Sınıf öğretmenlerine rehberlik hizmetlerini uygularken karşılaştığı zorlukların neler olduğu, bunlara karşı ne gibi önerileri olduğu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden alınan cevaplar zorluklar, öneriler ve dönütler kategorisinde toplanmıştır. Zorluk kategorisinde öğretmenlerin 4'ü zaman yetersizliği, 2'si veli ilgisizliği, 2'si araç gereç temininde sıkıntı,1'i öğrenci seviyelerinin farklı oluşu, 1'i kalabalık sınıf,1'i anne babanın ayrı oluşu cevaplarını vermişlerdir. Öneriler kategorisinde öğretmenlerin 5'i rehberlik servisine yönlendirme, 3'ü rehber öğretmen ile iş birliği, 2'si haftalık rehberlik saati artırılmalı cevaplarını vermişlerdir. Alınan dönütler kategorisinde öğretmenlerden 9'u olumlu dönüt, 4'ü ilgi ve yeteneklerini keşfediyor, 4'ü kendilerini tanımasını sağlıyor, 2'si aile ile olumlu iletişim oluyor cevaplarını vermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden alınan bazı cevaplar şunlardır:

Ö5: Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artması kendileri tanınması yeteneklerin fark etmesi benim için olumlu yöndedir.

Ö1: Çocukların kendini tanıyabilmeleri duygularının farkında olabilmeleri hangi mesleklerin seçmelerinin gerektiği okul kültürü okul uyumu ile ilgili rehberlik faaliyetleri sürebilir.

Ö2: İhtiyaçlarının farkına varıyorlar ve kendilerini tanımalarını sağlıyor

Nicel Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarını cinsiyet değişkenine göre incelenmesi için öncelikle Kolmogorov normallik testine bakıldığında verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre aradaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	S	t testi		
					t	sd	p

Öğretmen tutumu	Kadın	64	87.45	11.86	-1.130	118	.261
	Erkek	56	84.05	13.34			

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden aldıkları puanlar dikkate alındığında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t=-1,130$; $p=,261>,05$). Kadın öğretmenlerin ortalama puanları 87.45, erkek öğretmenlerin ortalama puanları 84.05'dir. Sınıf öğretmenlerinin 'Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları' ölçeğinden aldıkları puan mesleki kıdeme göre normallik testine bakıldığında normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bilgiye dayanılarak rehberlik uygulamaları mesleki kıdem değişkenine göre analizi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının mesleki kıdem değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	S	t testi		
					t	sd	p
Öğretmen tutumu	1-20 yıl	53	83.07	15.28	-1.930	83.163	.057
	21 yıl ve üstü	67	87.71	9.60			

*p<.05

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulama puanlarının incelendiği bir diğer değişken sınıf mevcududur. Rehberlik uygulamalarının sınıf mevcuduna göre normal dağılım gösterip göstermediğine bakıldığında normal dağılım göstermediği saptanmış; bu nedenle analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları sınıf mevcudu değişkenine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Öğretmen tutumu	1-30 arası	85	84.35	57.62	4898.00	1243.00	-1.413	.158
	30 ve üstü	35	88.85	67.49	2362.00			

*p<.05

Tablo 12'ye göre sınıf mevcudu değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulama puanlarına etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=1243.00$; $Z=-1.413$; $p=.158>.050$). Sınıf mevcudu 1-30 kişi arasında olan sınıfların ortalaması 84.35, 30 ve üstü kişi olan sınıfların ortalaması 88.85'dir. Son olarak yaş değişkeni ve sınıf öğretmenlerin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Rehberlik uygulamaları yaş değişkenine göre normal dağılım göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden alınan puanların yaş değişkenine ilişkin analizi Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları yaş değişkenine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Öğretmen tutumu	1-40 arası	38	81.89	52.79	2006.00	1265.00	-1.654	.098
	40 ve üstü	82	87.41	64.07	5254.00			

*p<.05

Tablo 13'e göre yapılan Mann Whitney U testinde sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir (U= 1265.00; p=.098>.050). 1-40 yaş arası öğretmenlerin ortalaması 81.89, 40 ve üstü öğretmenlerin ortalaması 87.41'dir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerden gelen yanıtlara göre rehberlik hizmetleri denildiğinde akla ilk gelen ifadenin öğrencinin kendini keşfedebilmesine yardımcı olmak olduğu görülmüştür. Alan yazına bakıldığında bu durumu destekleyen tanımlar görülmektedir. Güven (2007); Sezer (2021); Shertzer ve Stone (1971); Kuzgun (2021); Özoğlu (1997); Kepçeoğlu (1999) rehberliğin ilk hedefinin insanın kendini tanıması ve en nihai hedefinin ise kendini gerçekleştirebilmesi olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra okula uyum, yol gösterme ve yönlendirme, verimli ders çalışma yöntemleri cevaplarında da yoğunluk olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu Nazlı'nın (2008) sınıf öğretmenleri için sınıf rehberliği uygulamalarının öğrencilerin bireysel gelişimine katkısı olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Demirel'in (2010) öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına cevap verdiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Nazlı (2002) sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliğini gerekli gördüklerini ve bu etkinliklerin amacına ulaştığını çalışmasında belirtmiştir. İlkokulda kişisel ve sosyal rehberliğe ağırlık verildiği; diğer rehberlik hizmetlerine asgari düzeyde uygulamaya yer verildiği (Yüksel ve Şahin, 2016; Osborn ve Baggerly, 2004) çalışmamızın sonuçları ile örtüşmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaptıkları rehberlik uygulamalarının çoğunlukla öğrenciye dönük bireysel çalışmalar ve sınıf içinde yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Başaran (2008); Camadan& Sezgin (2012); Remley ve Albright (1988) okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri içerisinde en öncelikli olanın bireysel danışmanlık olduğu konusunda benzer bulgulara ulaşmışlardır. Akman (1992) ilkokulda öğrencinin kendini ifade etmekte zorlanıp arkadaşları ve öğretmeni ile ilişki kurmakta sıkıntı çekeceğinden ötürü rehberliğin bireye dönük uygulamalarının ilkokulda zorunlu ve gerekli olduğundan bahsetmiştir. Karabacak'ın (2016) araştırmasında öğretim üyeleri sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenliklerden ayıran özellikler açısından çocuklarla birebir ve çok yakın ilişki kurması zorunluluğundan ötürü iletişim becerisinin kuvvetli olması gerektiği konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. Araştırmamıza göre ulaştığımız bireysel çalışmalara yönelik uygulamaların çokğu sınıf öğretmenin tespit edilen iletişim becerisi zorunluluğunu desteklemektedir. Çalışmamızda alınan cevaplar içerisinde aile ziyaretleri dışında sınıf dışı uygulama örneklerine rastlanmamıştır. Bu durum zaman yetersizliğinden, ailenin ilgisiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sınıf dışı faaliyetlere çok fazla örnek alınamamıştır. Öğrenci ile bireysel olarak iletişim kurulabilmenin en yüksek oranda verilen cevap olduğu görülmüştür. Akran zorbalığını önlemeye dönük etkinlikler, aile ile iletişim verilen diğer önemli cevaplar arasındadır. Bayar ve Ekim (2021) öğretmenlerle yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin rehberlik denilince akıllarına yardımcı olmak, yol göstermek, öğrenciyi tanıyıp sorunlarına çözüm bularak yönlendirmek geldiğini belirtmiştir. Cevaplarda öğrenciye bireysel olarak yardımcı olabilmek ifadesinin yer alması aynı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Bardakçı'nın (2011) sınıf öğretmenlerinin yeteneklerini keşfetmesinde, meslek seçiminde, problemlere karşı olumlu davranış geliştirmesinde, meslek seçebilmesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklara varabilmesinde, sorunlara çözüm bulabilmesinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir. Koç'un (2014) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforik algılarının araştırılması sonucunda katılımcı öğretmenler fener, harita, ışık, rüzgar ve uydu yanıtlarını vererek öğretmenlerin sahip oldukları bilginin yanında öğrenciler için birer yol gösterici olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Akgün (2010); Karataş ve Baltacı (2013) öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini öncelikli olarak yol gösterme olarak algıladıklarını göstermiştir. Çalışmalarda öğretmenlerin yol gösterici olduğunun vurgulanması bulgularımızı destekler niteliktedir. Penbegül (2014) rehberlik hizmetlerinin ilkokullarda sınıf içerisinde uygulanmasında rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlarının en önemli ve öncelikli yardımcısının sınıf öğretmenleri olduğunu belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı rehberlik uygulamalarına dönük ifadelerine bakıldığında tıpkı bir rehber öğretmene ait görevlerin kendileri tarafından yerine getirildiği görülmektedir. Dost'un (2020) çalışmasına göre ilkokulda PDR hizmetlerinin aile ile ilişkilerin sıkı tutulması, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimine destek olması, öğrencilerin akademik başarılarına destek olması üzere yapılan eğitsel rehberlik çalışmaları etrafında toplandığı görülmektedir. Bu durum araştırmamızın nitel bölümüne katılan öğretmenlerin cevapları ile örtüşmektedir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarına dönük yaşadıkları zorluklar sorulduğunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu zorluk açısından zaman yetersizliğinden bahsetmektedirler. Bunu veli ilgisizliği, kalabalık sınıf, öğrenci seviyelerinin farklı oluşu, araç gereç temininde eksiklik, anne babanın ayrı olması cevapları takip etmiştir. Araştırmamızı Demirel'in (2010) rehber öğretmenlerin uygulama esnasında zamanın yetersiz oluşundan bahsetmeleri ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasının olumsuz etkilerinden bahsetmeleri bulgusu desteklemektedir. Bardakçı'nın (2011) araştırmasına göre öğretmenler zaman yetersizliğinden, kalabalık sınıf dezavantajından, öğrenci seviyesine göre ayarlanmanın zorluğundan, haftalık rehberlik saatinin az oluşundan şikâyet etmektedirler. Terzi ve diğerleri (2011) sınıfların kalabalık olmasının olumsuz bir durum oluşturduğunu göstermişlerdir. Erdal (2014) ise sınıfların kalabalık olmasının rehberlik faaliyetlerini güçleştirdiğini tespit etmiştir. Poyraz'ın (2006) Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi çalışmasında kalabalık öğrenciye tek rehber öğretmen verilmesi yetersizliğinden, okullarda idareci-sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen arasında ortak bir rehberlik programı olmayışından, asıl alanı eğitim öğretim olan sınıf öğretmenine 1985 yılında çıkarılan rehberlik hizmetleri yönergesi ile sınıf rehber öğretmenliği görevinin yüklenmesinin görev paylaşımında belirsizlik yarattığından bahsetmiştir. Yazgünoğlu ve Demirel'in (2010) çalışmasında da sınıf rehberliğine ayrılan zamanın yetersizliğine vurgu yapılmıştır. Erdal (2014) ilk ve ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik saatlerine ayrılan sürenin yetersiz bulunduğu ifadesine ulaşmıştır. Kepçeoğlu (1987) okullarda rehberlik hizmetlerinin rehberlik saatlerinde verilen hizmetle sınırlı kaldığını, çevre şartlarına göre programlanamadığını ifade etmiştir. Hatunoğlu & Hatunoğlu (2006) rehberlik hizmetleri için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu vurgulayan diğer bir çalışmadır. Aynı şekilde Bayar ve Ekim (2021); Boitt (2016); Khanda (2018) çalışmalarında zaman yetersizliği, materyal eksikliği, iş birliğinin olmaması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, mesleki yeterlilik eksikliği, ebeveyn desteğinin yetersizliği sonuçlarına ulaşmıştır.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara göre sınıf öğretmenlerine rehberlik uygulamalarına dönük yaşanan zorluklara yönelik önerilerinin neler olduğu sorulduğunda, öğretmenler öğrencinin rehberlik servisine yönlendirilmesi gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra rehberlik uygulama ve ders saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Sınıf rehber öğretmenin öğrenci ile olan yakın ilişkisinden ötürü rehber öğretmen ile iş birliği içinde olunması gerektiğini söylemişlerdir. Karakuş'un (2008) problemlili öğrenci için konsültasyon yaptığını ve sınıf öğretmeni ile iş birliği içinde olunması gerektiği bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bayar ve Erdem (2021); Boitt (2016); Doğan (2000); Khanda (2018) sınıf öğretmenlerinin öğrenci problemleri ile tek başına ilgilenmeyip okul psikolojik danışman ile iş birliği içinde olunması gerekliliğini tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Atıcı ve Çekici'nin (2009) öğrencilerde oluşan istenmeyen davranışlarla baş edebilme konusunda sınıf öğretmeninden yardım aldıkları bulgusuyla benzemektedir. Bardakçı (2011) çalışmasında rehberlik saatinin artırılması gerekliliği bulgusuna ulaşmıştır. Bakioğlu ve Gayık Asyalı (2005); Karataş ve Baltacı (2013); Poyraz (1993); Söker (2007); Özçetin (1986) okul rehberlik servisi ile sınıf öğretmenlerinin uyum içinde çalışması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Özmen & Kabapınar (2019) sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının birbirlerini nasıl algıladığını araştırdığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, alan bilgisi fazlalığı sebebiyle rehber öğretmenle iletişime geçilmesi gerekliliğine; ancak rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlarla olumsuz kişisel algılar sebebiyle iletişim kurulamadığı sonucuna ulaşmıştır. Rehber öğretmenle iletişim zorunluluğu bulgusu araştırmamızı desteklerken iletişim kurulamadığı bulgusu desteklememektedir. Tagay ve Çakar (2014) okul psikolojik danışmanlara yönelik uyguladığı çalışmasında alt amaçlar kapsamında okul psikolojik danışmanlarının okulda iş birliği içinde çalışılan kişilere yönelik cevaplarda sırasıyla okul müdürü, müdür yardımcısı ve istekli sınıf öğretmenlerinin yer alması, sınıf öğretmenlerinin rehberlik servisi ile olumlu tutum takındığını göstererek araştırmamızı desteklemektedir. Korkmaz (2011) çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehber öğretmenleri ile ilgili öğrencilerin problemlerine çözüm bulmada tek başına karar verdiği ve kendini yeterli gördüğü algısı araştırmamız ile uyumsuzdur. Aynı şekilde Dost (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin problemlerini tek başına çözmeye çalışmaları, yardım almaya yanaşmamaları şeklinde araştırmamızın sonuçları ile örtüşmeyen sonuçlara ulaşmıştır. Sezer (2021); Kaczkowsky ve Patterson, 1975'ten Akt. Kılıççı (2006) rehberlik ve psikolojik danışmanın sınıf öğretmeni ile iş birliği içerisinde çalışmasını, öğrencinin gelişim görevlerini yerine getirilmesi için gerekli ortamın sağlanmasını ifade etmişlerdir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara göre sınıf öğretmenlerine rehberlik uygulamaları ile ilgili dönütlerin neler olduğu sorulduğunda, hemen hemen bütün öğretmenler olumlu dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir. Rehberlik faaliyetleri sonucunda öğrencilerin düşünme ve tartışabilme açısından gelişiminin sağlandığı, öğrencilerinin kendilerini tanımayı sağladığı, ilgi ve yeteneklerini keşfettiği, aile ile daha olumlu iletişim kurulabildiği bulgularına ulaşmıştır. Çalık (2007) çalışmasında araştırmamızı

destekler nitelikte rehberlik uygulamalarının aile ile iletişimi olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Çalışoğlu, Aslan ve Tanışır (2018) ilkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin gözünden sınıf öğretmenlerinin rehberlik yönünden karşılaştırılması istendiğinde, sınıf öğretmenliğinin sabır ve fedakârlık gerektiren bir meslek olduğu, birçok alanda bilgi sahibi olmayı gerektirdiği, sorunlarda rehber öğretmenin destekçisi ve tüm öğrencileri ile ilgilendiği bulguları araştırmamızı desteklemektedir.

Dördüncü araştırma sorusunda ilişkin sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Fakat buna karşın birinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini uygulama konusunda kadın öğretmenlerin daha bilgili olduğu kanısına varılmıştır. Rehberlik hizmetlerinin neler olduğuna, sınıfta nasıl uygulanabildiğine dair kadın öğretmenlerden olumlu cevaplar alınmıştır. Özaydın'ın (2002) çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan yönetici, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Teker'in (2007) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile rehberlik alanındaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kılıç'ın (2010) çalışmasında elde ettiği verilere göre cinsiyet değişkeni ile örneklemin rehberlik görev bilgileri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Avşar'ın (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları oryantasyon, eğitsel başarı artırma, kendini tanıma, kişilerarası iletişim, topluma karşı olumlu tutum geliştirme, olumlu hayat bakış açısı geliştirme, eğitsel ve mesleki karar için olgunluğa ulaşma olarak ayrı ayrı ele alınarak cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Öztemel'in (2000) çalışmasında ise öğretmenlerin rehberlik anlayışının cinsiyete göre değişmemesi araştırmamızı destekler niteliktedir. Aynı şekilde Aluede ve Egbchuku (2009); Çilekar (2014); Darakcı (2010); Erdal (2014); Kaya (1994); Kurt (2020); Pershing ve Demetropoulos (1981) öğretmenlerin rehberlik uygulamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini saptanmıştır. Akbulut'a (2010) göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrenciyi tanıma temelli rehberlik hizmetlerini gerektiği şekilde yerine getirilebilmesi için öğretmenin empati yeteneğinin gelişmiş olması gerekmektedir. Kadınlar lehine tespit edilen bu anlamlı farklılık çalışmamızın nitel bölümünde rehberlik hizmetlerine kadın öğretmenlerin daha fazla önem vermesi bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Demir (2010) çalışmasında cinsiyete göre rehberlik anlayışı envanterinden elde edilen puanlara göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gözlenmektedir. Aygün (2016) çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından rehberlik etkinliklerine katılım alt başlığında kadınlar lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği bir diğer çalışma Terekeci'ye (2010) aittir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki rehberlik uygulamalarının değişmediği tespit edilmiştir. Özaydın'ın (2002) çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan yönetici, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Demir'in (2010) çalışmasında rehberlik uygulamalarına mesleki kıdem etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Kılıç'ın (2010) çalışmasında elde ettiği verilere göre mesleki kıdem değişkeni ile örneklemin rehberlik görev bilgileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Berkant ve Tuncay (2012); Demir ve Can (2015); Kurt (2020); Terekeci (2010) çalışmalarında öğretmenlerin kıdemlerinin sınıf rehberliği uygulama konusunda etki etmediğini tespit etmiştir. Ancak Teker'in (2007) çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin görüş ve uygulamaları açısından olumlu izlenimler artmaktadır. Araştırmamızda mesleki kıdem ile rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilememesine rağmen öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça alanında daha yetkin olduğu, öğrenciyi tanıma konusunda daha istekli ve bilinçli olduğu kanısına varılmıştır. Erdal (2014) ilk ve ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinin mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi arttıkça öğrenciyi bireysel olarak tanımaya, keşfetmeye, ilgi ve yeteneklerini anlamaya yönelik etkinliklerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Kendi yaşlarının da ilerlemesi ile birlikte öğrenciyi olan hoşgörülerinde artış olduğunu vurgulamışlardır. Uzun süreli çalışanların yanıtlarından anlaşıldığı üzere rehberlik faaliyetlerine ilginin zamanla arttığı görülmüştür. Zaman içerisinde öğrencinin daha açık anlaşılabilmesi için aile ile iletişimin şart olduğu konusu üzerinde durmuşlardır.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısının rehberlik uygulamaları açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen verilere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Darakcı (2010); Terekeci (2010) tarafından yapılan araştırmalarda sınıftaki öğrenci sayısına göre rehberlik uygulamalarının düzeyi arasında anlamlı bir

farklılık tespit edilmemiştir. Kurt'un (2020) çalışmasında ise öğrenci sayısına göre rehberlik uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan grupta yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre okutulan sınıf düzeyinin rehberlik hizmeti uygulama konusunda sıklık açısından olmasa da çeşidi bakımından farklılıklar olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler sınıfların kalabalık olmasının dezavantaj olduğundan bahsetmişlerdir. Demirel'in (2010) çalışmasında kalabalık sınıfların olumsuz etkisinin oluşu bulgusu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre rehberlik uygulamalarının farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Son olarak yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum yeni yetişen sınıf öğretmenlerinin de geçmişte mezun olan sınıf öğretmenleri kadar donanımlı bir şekilde yetiştiği anlamına gelebilir. Ayrıca yeni yetişen sınıf öğretmenlerinin idealist olması ve bu anlamda kendini lisans düzeyinde aldığı çeşitli derslerle desteklemesi yönünden sınıf rehberlik uygulamalarına aşına olduğu söylenebilir. Aluede ve Egbchuku (2009) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Kılıç'ın (2010) çalışmasında yaş değişkenine göre 26-29 yaş arası (Yılmaz, 2008) ve 45 yaş üzeri alt gruplarda anlamlı fark bulunmuştur. Yine Aygün (2016) çalışmasında rehberlik hizmetlerine yönelik tutumların yaş değişkenine göre geliştirici etki alt başlığında 25-29; 30-34 yaş gruplarda anlamlı farklılık gösterirken diğer gruplarda göstermediği görülmüştür. Ostling (1973) ise kıdemli öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin, önemi artan çağdaş eğitim anlayışı ile orantılı olarak rehberlik uygulamaları hakkında düzenli aralıklarla hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir. Sınıf öğretmenliği lisans düzeyinde alınan rehberlik dersinin sayısının artırılması ya da uygulamaya dönük çalışmaların artırılması sağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin okulda olan psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeni ile iş birliği içinde olması özendirilebilir. Hatta bunu zorunlu hale getirilmesi sağlanabilir. Okulunda psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olmayan kurumlarda ise bu sorun rehberlik ve araştırma merkezi tarafından giderilebilir. Bu şekilde alan uzmanı olan psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeni ile öğrenciyi en iyi tanıyan sınıf öğretmeni iş birliği içinde çalışmış olur ve çok daha verimli sonuçlar elde edilebilir.

İlkokullarda rehberlik uygulama saatleri 1 saatten daha fazla yapılabilir. Bu saatlerin planlanması rehber öğretmen tarafından sınıf düzeyine uygun yapılabilir. Öğrenci sayısının kalabalık olması ya da her okulun bir psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni olması sebebiyle yeterli seviyede gerçekleşmeyen etkinliklerin çözüme kavuşturulması için okuldaki rehber öğretmeni sayısı artırılabilir. Öğrencilerle daha aktif bir biçimde çalışmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abaş, K. (1987). Okullarında rehber öğretmen bulunmayan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akbulut, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetleri değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 474-483.
- Akman, Y. (1992). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik gereksinimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 4-6.
- Aluede, O. & Egboghuku, E. (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in Nigerian secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 33(1), 42-59.
- Atıcı, M. ve Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulama Yönetimi*, 15(60), 495-522.
- Avşar, A. (2010). İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aygün, G. (2016). İlkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2. Baskı). New York: The Free Press.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Asyalı, S. G. (2005). Rehber öğretmenlerinin buldukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 89-110.
- Bardakçı, A. (2011). İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başaran, M. (2008). İlköğretim okullarındaki yönetici ve Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayar, A. ve Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısına rehberlik hizmetleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 331-344.
- Berkant, H. & Tuncay, A. (2012). İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 617-635.
- Boitt, M. L. J. (2016): Evaluation of the challenges in the implementation of the guidance and counselling programme in Baringo county secondary schools, Kenya. *Journal of Education and Practise*, 7(30), 27-34.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019,2014,2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetine ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Third Edition, SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W.& Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia.: Zinatne.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalışoğlu, M., Aslan, A. & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin gözünden sınıf öğretmenleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(75), 39-54.
- Çilekar, H. (2014). Müdürlerin okullardaki rehberlik uygulamalarına yönelik liderliği ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Darakçı, A.C. (2010). İlköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin etkili rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin etkililik düzeyi (Afyonkarahisar ili örnekleme). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Demir, M. (2010). Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, M. ve Can, G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(179), 307-322.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Deniz, E ve Erözkan, A. (2022). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dinkmeyer, D. (1970). Elementary school guidance: conceptual beginnings and initial approaches. in Harold f. cottingham (ed.), *elementary school guidance and the classroom teacher* (30-69). Washington DC: APGA.
- Dollarhide, C.T. & Saginak, K.A. (2003). *School counseling in secondary school: a comprehensive process and program*. Pearson Education Inc.
- Doğan, S. (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Programı Modeli. *Türk Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 2(13), 56-64.
- Erkan, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 333-406.
- Fraenkel, J.R.& Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.

- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. White Plains: Longman.
- Güven, M. (2007). 'Okullarda rehberlik servisleri hizmetleri' Psikolojik danışma ve rehberlik. (Ed. Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, M. ve diğerleri (2019). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Anı yayıncılık.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Kaczowski, H., & Patterson, C. H. (1975). *Counseling and psychology in school*. Springfield, IL
- Karabacak, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karakuş, S. (2008). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin görüşlerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kaya, A. (1994). Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerinin ve uzmanlarının bazı değişkenlere göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kepçeoğlu, M. (1987). Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Gelişimi ve Belli Başlı Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 264-272.
- Kepçeoğlu, M. (1999). Psikolojik danışma ve rehberlik. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kılıç, F. (2010). İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç Özmen, Z. ve Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır? *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(53), 482-521.
- Kılıççı, Y. (2006). Okulda ruh sağlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Khandas, S. (2018). Challenges faced by teacher counsellors of secondary schools in the smart city Bhubaneswar, Odisha. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(1), 327- 340.
- Koç, E.S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Korkmaz, Z. (2011). Okul psikolojik danışmanları ile sınıf rehber öğretmenlerinin karşılıklı algılarının incelenmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Kurt, E. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kuzgun, Y. (2000). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2021). İlköğretimde rehberlik. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB, (2007). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı. MEB: Ankara.
- MEB, (2020). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete. Tarih: 14 Ağustos 2020, Sayı: 31213.
- Merriam, S.B. (2018). Nitel araştırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 131-145.
- Nazlı, S. (2005). Sınıf rehberliği öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 81-90.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11- 25.
- Osborn, P. S. & Baggerly, J. N. (2004). School counselors' perceptions of career counseling and career testing: preferences, priorities and predictors. *Journal of Career Development*, 31(1), 45-59.
- Ostling, K. F. (1973). Elementary teacher attitudes toward elementary counseling and guidance programs (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of New Mexico, U.S.A.

- Özaydın, A. (2002). Resmi ilköğretim okullarında yönetici, rehber öğretmen, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre rehberlik uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.
- Özçetin, M. K. (1986). Ortaokullarda sınıf öğretmenliğinin önemi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özoğlu, S. Ç. (1997). Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Öztemel, K. (2000). Kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Penbegül, T. (2014). Psikolojik danışma ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki PDR servislerine ilişkin etkililik algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pershing, J. A. & Demetropoulos, E. G. (1981). Guidance and guidance systems in secondary schools: The teacher's view. *The Personnel and Guidance Journal*, 59(7), 455-459.
- Poyraz, A. (1993). Ankara ortaöğretim kurumlarında personelin rehberlik hizmetleri ile ilgili görevleri kabullenme durumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 187-209.
- Remley, T. P. & Albright, P. (1988). Expectations for middle school counselors: views of students, teachers, principals and parents. *School counselor*, 35(4), 290-296.
- Sackman, S. (1989). The role of metaphors in organization transformation. *Human Relation*, 42, 463-485.
- Saltan, E. (2014). İlk ve ortaokullarda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde karşılaştığı zorluklar. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, F. (2021). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shertzer, B. & S. C. Stone. (1971). *Fundamentals of Guidance*. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Söker, V. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tagay, Ö. & Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186
- Teker, A. (2007). İlköğretim I. kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili görüşleri ve uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terekeci, P. (2010). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Terzi, Ş., Tekinalp B. E. & Leuwerke W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690.
- Uğur, H. (2013). Sınıf rehberliği. Ankara: Aktif Eğitim-sen yayınları.
- Ültanır, E. (2003). İlköğretim birinci kademe rehberlik ve danışma. Ankara: Nobel Yayın.
- Yazgünoğlu, S. ve Demirel, M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(Özel Sayı), 244.
- Yeşilyaprak, B. (2016). 21.yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006,2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in turkish primary schools. *Journal of Applied Sciences*, 8 (12), 2293-2299.
- Yüksel-Şahin, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının okullarında verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 281-298.