

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİNİN REHBER ÖĞRETMENLERİN
ROLLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ**

**THE EXAMINATION OF PRESCHOOL ADMINISTRATORS'
AND PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT
PRESCHOOL COUNSELORS' ROLES**

Servet KARDEŞ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Servet KARDEŞ'in hazırladığı "OKUL ÖNCESİ EğİTİM KURUMU YÖNETİCİ VE ÖğRETMENLERİNİN REHBER ÖğRETMENLERİN ROLLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **ilköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

BaŐkan Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Üye (Danışman) Prof. Dr. Berrin AKMAN

Üye Prof. Dr. ağlayan DİNÇER

Üye Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ

Üye Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından **17.10.2014** tarihinde uygun gör¼lmüŐ ve Enstitü Yönetim Kurulunca **25.07.2014** tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN REHBER ÖĞRETMENLERİN ROLLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Servet KARDEŞ

ÖZ

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimcilerin görevi sadece çocuğun sağlıklı gelişimi ve başarısını sağlamak değildir. Bununla birlikte çocuğa toplumsal değerleri benimsetmek, kültürel farklılıkların farkına varmasını sağlamak ve teknoloji çağında çok hızlı değişen iş yaşamında, farklı meslek gruplarıyla ilgili bilgi verip farkındalık kazandırmak eğitimcilerin sorumluluğudur. Bütün bu kazanımları öğretmenin tek başına gerçekleştirmesini beklemek sağlıklı bir yaklaşım değildir. Bu süreçte okul yöneticileri, rehber öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve aileler işbirliği içerisinde çalışmalıdır. Rehberlik hizmetleri çocuğa bu kazanımları sağlamak için öğretmene ve aileye her alanda destek olmalıdır. Bütün çocukların gelişimlerini desteklemekle birlikte sadece çocuğa değil, çocuğun gelişiminde önemli yeri olan öğretmen, aile ve çocuğun yararına çalışan kuruluşlara da rehberlik hizmetleri sunulmalıdır. Türkiye’de Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri kısa bir geçmişe sahip olmakla birlikte okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin kaldırılması gündeme gelmiştir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada okul öncesi eğitimde kurum yöneticilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının ne yönde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 43 okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi ve 211 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Okul öncesi kurum yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarını ölçmek için Mamett (2008) tarafından geliştirilen “Rehber Öğretmen Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma kullanılan ölçek, demografik bilgiler, 18 adet likert tipi soru ve 10 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda yöneticilerin ve okul öncesi öğretmenlerin rehber öğretmenlere yönelik algılarının cinsiyet, mezuniyet durumu ve mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenler ve yöneticiler bireysel rehberlik hizmetini, grup rehberliği ve oryantasyon programlarını, sınıf içi

aktivitelere katılmayı rehber öğretmenlerin en önemli görevleri olarak görmektedir. Yönetimsel görevler, disiplin, devam kontrolü ve kaydı ise en düşük beklentiyi oluşturmuştur. Yöneticiler ve öğretmenler ayrıca rehber öğretmenlerden çocuklara duygusal testler, zeka ve gelişim testleri uygulamalarını beklemektedir. Rehber öğretmenlerin okul öncesi alan bilgisine sahip olmaması, rehberlik programının tanıtılmaması ve rehberlik programıyla ilgili uygulamaların yetersiz olması en önemli sorunlar olarak görülmektedir. Rehber öğretmenlerle olan iletişim sorunlarının ortadan kaldırılması için iletişimi arttıracak etkinlikler düzenlenmesi, rehberlikle ilgili seminer ve konferanslar verilmesi ve rehber öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi araştırmanın diğer sonuçları arasında yer almıştır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, gelişimsel yaklaşım, okul öncesi rehberlik hizmetleri, rehber öğretmen, okul öncesi kurum yöneticisi

Danışman: Prof. Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe Üniversitesi, ilköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Bilim Dalı

THE EXAMINATION OF PRESCHOOL ADMINISTRATORS' AND PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT PRESCHOOL COUNSELORS' ROLES

Servet KARDEŞ

ABSTRACT

The task of the teachers in preschool education is not only children's healthy development and success. In addition, it is the responsibility of the educators to get the children to adopt social values, to provide children to be aware of cultural differences and to gain awareness about different professional groups in quickly changing technology era. It is not a healthy approach to expect preschool teachers to achieve all these objectives on their own. In this process, school administrators, school counselors, preschool teachers and parents should cooperate. Guidance services must support children and their families for these objectives in all areas. Apart from supporting the development of all children, guidance service must be provided to preschool teachers, families and organizations working for the benefit of children. Although guidance services on preschool education have a short history in Turkey there is a debate about removing these services from preschool institutions. From this point in this study the researcher aims to determine perceptions of preschool institutions' administrators and preschool teachers about school counselors.

The researcher uses the survey model which is one of quantitative research methods. The research sample consists of 43 preschool institutions managers and 211 preschool education teachers. For the measurement of preschool administrators' and preschool teachers' perceptions about school counselor, "School Counselor Perception Scale" is used developed by Mamett (2008). The scale used in the study consists of demographic information, 18 likert-type questions, and 10 multiple-choice questions.

The results of the study show that the perception of school administrators and preschool teachers don't change based on gender, graduation status, seniority however preschool teachers and administrators who meet with school counselors more frequently have a better perception about school counselors. Preschool teachers and administrators think that the most important tasks of school counselors are individual guidance, group guidance, orientation programs and

participating in classroom activities. Administrators and teachers have low expectations about administrative duties, discipline and student records from school counselors. Administrators and teachers also expect school counselors to apply emotional tests, intelligence and developmental tests. School counselors' lack of knowledge about preschool education, lack of introduction of preschool guidance program and counseling activities in counseling programs are seen as the most important problems in preschool counseling. Arranging seminars and conferences in order to eliminate communication problems with school counselors, giving in-service training to counselors and activities to improve communication are among this study's results.

Keywords: Preschool education, developmental approach, preschool guidance services, school counselor, preschool institutions' administrator

Advisor: Prof. Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe University, department of primary education, division of preschool

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


Servet KARDEŞ

TEŞEKKÜR

Bütün imkansızlıklara rağmen eğitim hayatımı tamamlamama destek olan ve tek hayali okumamız olan annem Türkan KARDEŞ'i sözcüklerle anlatamam iyi ki varsın diyorum. Hacettepe Üniversitesi'nde tanıma şansına sahip olduğum ve bütün süreç boyunca maddi manevi her türlü desteğini her zaman hissettiğim, akademik anlamda büyük katkıları olan, kişilik olarak çok güçlü bir model olan, beni her zaman en iyiye teşvik eden ve tezimde danışmanım olarak benimle çalışmayı kabul eden danışmanım sayın Prof. Dr. Berrin AKMAN'a sonsuz saygı ve sevgilerimi iletiyorum. Bütün yoğunluğuna rağmen istediğim an ulaşabildiğim ve tezimin her satırında çok değerli katkıları için minnettarım.

Lisans öğrenimim boyunca bana destek olan Öğretim Görevlisi Nurşen OSMANOĞLU'na, beni yüksek öğrenim yaşamım boyunca destekleyen her zaman yanımda hissettiğim sayın Prof. Dr. Sedef Nehir EL'e, desteğini her zaman hissettiğim Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN'a, akademik hayata girmemde hayat yolunda karşıma çıkan ismini sayamadığım herkese teşekkürü borç biliyorum. Tezimi inceleyip jürimde yer alan sayın Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e, sayın Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'e, sayın Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ'a çok teşekkür ediyorum.

Tezimi hazırlamamda bana yardımlarını esirgemeyen, değerli bilgilerini benimle paylaşan ve katkı sağlayan Doç. Dr. Nuri DOĞAN'a, Araş. Gör. Metin ŞARDAĞ'a ve diğer asistan arkadaşlarıma paylaşmanın en derin güzelliğini yaşattıkları için en derin saygı ve sevgilerimi iletiyorum.

Akademik hayatım boyunca bana yol gösterecek, beni mesleki anlamda ben yapacak ve iyi bir birey olmamda da çok güçlü katkısı olacağını bildiğim Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümündeki bütün hocalarıma değerli katkıları için minnettar olduğumu ifade etmek istiyorum.

Annem Türkan KARDEŞ, babam Aydın KARDEŞ, kardeşlerim Seyhan, Aysel, Sibel ve Fatma sizleri çok seviyorum iyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
1.2.1. Araştırmanın Önemi	6
1.2.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Problem Cümlesi	9
1.3.1. Alt Problemler.....	10
1.4. Sayıltılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	11
1.7.1. Rehberlik Nedir?.....	11
1.7.2. Rehberliğin Tarihçesi.....	12
1.7.2.1. Amerika' Birleşik Devletleri'nde Rehberlik Hizmetleri.....	12
1.7.2.2. Avrupa'da Rehberlik Hizmetleri.....	13
1.7.2.3. Türkiye'de Rehberlik Hizmetleri	14
1.7.3. Gelişimsel Rehberlik Programı	14
1.7.3.1. Gelişimsel Rehberliğin Amacı	17
1.7.3.2. Gelişimsel Rehberliğin İlkeleri.....	17
1.7.4. Çocuğun ihtiyaçları ve gelişimsel rehberlik.....	18
1.7.5. Okul Öncesi Rehberlik Hizmetleri.....	19
1.7.5.1. MEB 36-66 Ay Çocuklarına Yönelik Okul Öncesi Rehberlik Programı'nın Genel Amaçları	21
1.7.5.2. Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Göz Önünde Bulundurulması Gereken Noktalar.....	22
1.7.6. Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Alanında Paydaşlar Arasında İşbirliği	22
1.7.7. Okul Öncesi Rehberlik Programında Paydaşlardan Beklentiler	24
1.7.7.1. Okul Müdüründen Beklentiler	24
1.7.7.2. Müdür Yardımcılarından Beklentiler.....	25
1.7.3.6. Okul Rehber Öğretmeninden Beklentiler	25
1.7.7.4. Okul Öncesi Öğretmeninden Beklentiler	26
1.7.7.5. Aileden/Veliden Beklentiler	27
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28

2.1. Rehberlik Hizmetlerinde Paydaşlar Arasındaki Karşılıklı Algı İle İlgili Yapılan Çalışmalar	28
2.2. Eğitim Kurumlarında Verilen Rehberlik Hizmetlerinde İşbirliğine Dair Yapılan Çalışmalar	29
2.5. İlgili Araştırmalar Özet	30
3. YÖNTEM	31
3.1. Araştırmanın Yöntemi	31
3.2. Evren-Örnekleme	31
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri	33
3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	33
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	35
3.3.2. Okul Rehberlik Programı Öğretmen Ölçeği	35
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	37
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi	37
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	39
4.1. Öğretmenlerin Rehber Öğretmen Algı Ölçeği Maddelerine Verdikleri Cevaplara Dair Bulgular	39
4.2. Yöneticilerin Rehber Öğretmen Algı Ölçeği Maddelerine Verdikleri Cevaplara Dair Bulgular	41
Bu kısımda okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlere yönelik algı ölçeğini oluşturan maddelere verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.2 de verilmiştir.	41
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	44
4.4. Kurum Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	48
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerden Beklentileri	51
4.6. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlerden Beklentileri	55
Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin rehber öğretmenlerden beklentilerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.	55
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	74
5.1. Sonuçlar	74
5.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarına ilişkin sonuçlar	74
5.1.2. Okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarına ilişkin sonuçlar	75
5.2. Öneriler	77
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	77
5.2.2. Okul Öncesi Kurum Yöneticileri ve Rehber Öğretmenlere Öneriler	77
5.2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına ve MEB'e Yönelik Öneriler	78
KAYNAKÇA	80
EKLER DİZİNİ	87
ORJİNALLİK RAPORU	91
ÖZGEÇMİŞ	92

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: Çağdaş ve Gelişimsel Rehberlik Programları İle Geçmişte Kullanılan Rehberlik Programları Arasındaki Farkı Gösteren Tablo	15
Tablo 3.1: Ankara İli Merkez İlçelerinde Çalışma Grubu Okullarının İlçelere Göre Dağılımını Gösteren Tablo	32
Tablo 3.2: Van İli Merkez İlçelerinde Çalışma Grubunun İlçelere Göre Dağılımı	33
Tablo 3.3: Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren Tablo	33
Tablo 3.4: Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımını Gösteren Tablo.....	34
Tablo 3.5: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumunu Gösteren Tablo	34
Tablo 3.6: Mevcut Okuldaki Görevlerine İlişkin Dağılımı Gösteren Tablo.....	34
Tablo 3.7: Yönetici ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerle Görüşme Sıklıklarını Gösteren Tablo.....	35
Tablo 3.8: Rehber Öğretmen Algı Ölçeği Faktör Yükleri.....	38
Tablo 4.1: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdiği Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler... ..	39
Tablo 4.2: Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Ölçek Maddelerine Verdiği Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler	41
Tablo 4.3: Verilerin Dağılımına İlişkin Normallik Testi Tablosu	44
Tablo 4.4: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mann Whitney U Testi Sonuçları	44
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu	45
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu	45
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	46
Tablo 4.8: Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerle Görüşme Sıklığının Rehber Öğretmenlere Yönelik Algısına İlişkin Kruskal Wallis Tablosu	46
Tablo 4.10: Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Mann Whitney U Testi Tablosu	48
Tablo 4.11: Yöneticilerin Okuldaki Görevlerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına Etkisini Karşılaştıran Mann Withney U Testi Tablosu	49
Tablo 4.12: Yöneticilerin Mesleki Deneyimlerine Göre Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu	49

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerden Bekledikleri Aktivitelere İlişkin Şekil	52
Şekil 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Uygulamasını Bekledikleri Testlere İlişkin Şekil	54
Şekil 4.3. Okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlerden beklentilerine dair şekil	55
Şekil 4.4. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlerden Uygulamalarını Bekledikleri Testlere İlişkin Şekil	57
Şekil 4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Görev Tanımına İlişkin Verdiği Cevaplar (N=211)	58
Şekil 4.6. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlerin Görev Tanımlarına İlişkin Cevapları (N=43)	58
Şekil 4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Servisinin Yeterince Etkili ve İşlevsel Olma Durumuyla İlgili Görüşlerini İçeren Şekil (N=211)	59
Şekil 4.8. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin, Rehberlik Servisinin Yeterince Etkili ve İşlevsel Olma Durumuyla İlgili Görüşlerine Dair Şekil (N=43)	59
Şekil 4.9. Öğretmenlerin Rehber Öğretmenler İle İşbirliği Yapmak İçin Yeterince Vakitleri Olup Olmadığına Dair Verilere İlişkin Şekil (N=211)	60
Şekil 4.10. Yöneticilerin, Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerle İşbirliği Yapmak İçin Yeterince Vakitlerinin Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerini İçeren Şekil (N=43)	60
Şekil 4.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Rehberlik Servisleri Hizmet Vermeli Mi? Şeklindeki Soruya Dair Öğretmen Görüşlerini Yansıtan Şekil (N=211)	61
Şekil 4.12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Rehberlik Servisleri Hizmet Vermeli Mi? Şeklindeki Soruya İlişkin Kurum Yöneticilerinin Görüşlerini İçeren Şekil (n=43)	61
Şekil 4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerin İşbirliğine İlişkin Görüşlerini İçeren Grafik	65
Şekil 4.14. Öğretmenlerin Okul Öncesi Rehberlik Programlarında Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Görüşlerini İçeren Grafik	66
Şekil 4.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Programının Zayıf Yönleri İle İlgili Görüşlerini İçeren Grafik	67
Şekil 4.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Görev Ve Sorumluluklarını Anlaması İçin Gereken Faaliyetlere İlişkin Görüşleri İçeren Grafik	68
Şekil 4.17. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin İşbirliğine İlişkin Görüşlerini İçeren Grafik	69

Şekil 4.18. Yöneticilerin Okul Öncesi Rehberlik Programlarında Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Görüşlerini İçeren Grafik.....	70
Şekil 4.19. Yöneticilerin Rehberlik Programının Zayıf Yönleri İle İlgili Görüşlerini İçeren Grafik	71
Şekil 4.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarını Anlaması İçin Gereken Faaliyetlere İlişkin Görüşleri İçeren Grafik	72

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

PDR: Psikolojik Rehberlik ve Danışma

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmayla ilgili kısa bir giriş yapıldıktan sonra problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sayıtları ve sınırlılıkları en son olarak araştırmanın kuramsal temeli ile ilgili bilgi verilecektir.

Büyüme ve gelişim için çocukların erken yaşta öğrenmeye karşı motivasyonlarının artırılması, pozitif tutum geliştirmeleri, özgüven sahibi olmaları ve alternatif düşünce becerileri geliştirmeleri önemlidir. Bu beceriler rehberlik hizmetleriyle de desteklenirse daha kolay kazandırılabilir. Bu nedenle rehberlik hizmetleri çocuğun yaşam boyu öğrenmesine katkıda bulunur (Florida's school counseling and guidance framework, 2001).

UTAH gelişimsel okul rehberlik programında çocuğun akademik, mesleki ve sosyal kişisel gelişimi amaçlanmaktadır. Bunun yanısıra çocuğun günümüz çok kültürlü dünyasında bir dünya vatandaşı olması hedeflenmektedir. Okul rehberlik programında rehber öğretmenin görevi planlama, uygulama, süreci takip etme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (The Utah Model for Comprehensive Counseling and Guidance Program, 2005).

Okul öncesi rehberlik hizmetleri temelde bütün çocukların gelişimine yöneliktir. Bununla birlikte sosyoekonomik durumu düşük olan bölgelerde yaşayan aileler ve engelli çocukları olan ailelerin rehberlik servisinin hizmetlerine daha çok ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu durumda olan ailelere, çocuklara ve öğretmenlere yönelik programlı ve etkin bir rehberlik hizmeti sunulmalıdır. Programa dayalı etkin bir rehberlik hizmeti sunulduğu zaman okul öncesinde rehberlik hizmetlerinin önemi daha açık ve net bir şekilde görülecektir (Hohenshil ve Hohenshil, 1989).

Rehber öğretmenler, okuldaki yöneticilerin rehberlik hizmetlerine bakışlarını olumlu etkileyecek güce sahiptirler. Yöneticiyle pozitif bir ilişki geliştirmek yöneticilerin rehberlik hizmetlerine daha fazla destek vermelerini sağlayacaktır. Yöneticilerin rehber öğretmenlerden problem çözme, öğrenci başarısını arttırma, var olan sistemi değiştirmeye ve geliştirmeye öncülük etme gibi beklentileri bulunmaktadır (Dollahide, Smith & Lemberger, 2007). Bu nedenle rehber öğretmenler ve okul yöneticileri bir takım gibi işbirliği içinde olmalı ve tüm çocukların yaşantıları yoluyla bilgiye ulaşmalarını sağlamalıdır. Çünkü çocuğa yapılacak iyi bir akademik

danışmanlık ve çocuğun doğru yerde doğru bilgiye ulaşmasını sağlamak, çocuğun sosyal ve ekonomik hayatını geliştirecek böylece gelişen bireyin toplumsal hayata katkısı olacaktır (Stone & Clark, 2001).

Eğitim reformları ve çeşitli toplumsal değişiklikler rehber öğretmenlerin mesleki rollerinde farklılıklar oluşturmaktadır. Rehber öğretmenler eğitimde çocuğun akademik başarısına katkı sağlayan ve çocuğu her fırsatta her ortamda destekleyen eğitim liderleri olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun başarısı için sosyal etkileşim ve işbirliği sağlamak, toplum katılımını arttırmak ve iletişimi geliştirmek rehber öğretmenlerin doğal görevidir (Stone ve Clark, 2001).

Amerika Okul Rehberlik Derneği (American School Counselor Association-ASCA, 2005) rehber öğretmenlerin temel görevlerinin çocuğun kişisel, sosyal-duygusal ve akademik başarılarının yükseltilmesi olması gerektiğini ifade eder. Çocuğun başarısı için çalışan paydaşlar arasında işbirliğine dayalı güçlü ilişkiler kurulmadan bu hedeflerin başarılması zor olacaktır. İşbirliği temelde gönüllülük, aktif katılım ve sorumluluk isteyen ortak bir amaç gerektiren bir süreçtir (Gibbons, Diambra ve Buchanan, 2010). Çocuğun gelişiminin desteklenmesiyle beraber aile eğitimi, aile rehberliği ve aile destek programları da rehberlik faaliyetleri kapsamında sunulması gereken hizmetlerdir (Hohenshil ve Brown, 1991).

Farklı sosyoekonomik düzeyden, farklı etnik gruplardan ve farklı aile yapılarından gelen öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlere daha fazla iş düşmektedir. Çünkü bu okullarda öğretmenler kültürel çoğulculuğa saygı duyan demokrasiyi özümseyen, işbirliğini, saygıyı ve eşitliği temel alan bir yaklaşım içerisinde olmalı ve rehber öğretmen bu özellikleri içeren bir program geliştirmelidir. Rehber öğretmen, okuldaki yöneticiler ve diğer eğitimcilerle işbirliği içinde hareket etmeli, çatışmalarda uzlaşma sağlama, problem çözme ve karar alma süreçlerinde daha aktif rol almalıdır (ACA, 2004 ; Amatea & Clark, 2005). Bazı okullarda da öğretmenlerin farklı kültürel gruplardan ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen öğrencilerin diğer öğrencilere göre öğrenmede daha yeteneksiz olduğu önyargısı hakimdir. Ancak kültürel farklılıkları olan ailelere yönelik sunulacak önyargılardan arındırılmış ve kültürlerine uygun rehberlik hizmetleri öğrenci başarısına ve aileye çok büyük katkılar sunacaktır (Williams, 2010). Rehber öğretmenler burada liderlik rolü üstlenip bu önyargının doğru olmadığını,

uygun koşullar ve eşit fırsatlar sunulduğunda bu öğrencilerinde en az diğer akranları kadar başarılı olabileceklerini göstermelidirler (ACA, 2004).

Okul öncesi eğitim kademesinde rehberlik hizmeti sunan rehber öğretmenin yaratıcı ve yenilikçi bir kişiliğe sahip olması verilen rehberlik hizmetinin kalitesini arttıracaktır (Gerler, Edwin & Robert, 1991). Rehber öğretmenler çocukları öğrenmeye motive etmeye yönelik plan ve programlar uygulamalı ve onların öğrenirken eğlenmelerini sağlayacak aktiviteler sunmalıdırlar. Temel güvenlik, beslenme ve çocuğun sağlığı ile ilgili konularda çocuğu gözlemlemelidirler. Bununla birlikte öğretmenlerin de, rehber öğretmenlerden özel gereksinimi olan çocuklara uygun müdahale programları uygulamalarına yönelik beklentileri bulunmaktadır (Aluede & Imonikhe, 2002).

Rehber öğretmenler boşanmış aile çocukları ve cinsel istismara uğramış çocuklara rehberlik edecekleri zaman çok dikkatli olmalı ve bu durumun hassasiyetinin farkında olmalıdırlar. Ayrıca çocuğun ihmali ve istismarı ihtimaline karşılık sağlık kuruluşları ve koruyucu servislerle işbirliği içerisinde birlikte hareket etmelidirler (Gerler, Edwin & Robert, 1991). Rehber öğretmenler, çocukların ve ailelerinin kendilerini okulun bir parçası olarak görmelerini ve okulu sahiplenmelerini sağlamalıdırlar (Lindwall & Coleman, 2008). Okul öncesi kurum rehber öğretmenleri çocukların ailelerine yönelik gerekli rehberlik hizmetini sağlamalı ve aileleri ilerde çocukları ile ilgili çıkabilecek herhangi bir sorunda gerekli müdahaleyi yapabilecek ve ilgili kuruluşlara başvurabilecek bilinç seviyesine ulaştırmalıdırlar (Gerler, Edwin & Robert, 1991). Çocuklar ve aileleri karşılaştıkları sorunlar için rehber öğretmenler gibi ilgili alan uzmanlarına yönlendirilmedikleri zaman sorunlarıyla ilgili yanlış kaynaklara yönelebilirler. Bu durum problemlerinin daha kötü sonuçlar doğurmasına sebep olabilmektedir (Ledyard, 1998). Bütün bu nedenlerden dolayı okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin oldukça önemli bir yeri vardır. Ancak okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi için yeterli çalışma yapılmadığı gibi son zamanlarda rehber öğretmen norm kadrosunun okul öncesi eğitim kurumlarından kaldırılması gündeme gelmiştir. Bu nedenle okul öncesi kurumlarda rehber öğretmenlere yönelik algıyı ölçmek için bu çalışma yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim kademesinde çocuklarla çalışıp bütün çocukların gelişimini desteklemesi ve başarısını arttırması için okul öncesi çocuğunun gelişim özelliklerini iyi bilmesi ve bu yaş grubu çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılaması için bu alanda uzmanlaşması gerekir. Rehber öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde okul öncesi çağındaki çocuklarla birebir iletişime geçmeleri ve somut deneyimler yaşamaları sağlanmalıdır (Gerler, Edwin & Robert, 1991). Ancak araştırma bulguları rehber öğretmenlerin okul öncesi yaş grubuyla çalışmak için yeterince deneyim ve bilgi sahibi olmadığını göstermektedir (Akgün, 2010; Aliyev, R., Erguner-Tekinalp, B., Ülker, R. & Shine-Edizer, F., 2012; Gerler, J., Edwin, R. & Robert, D.,1991). Okul öncesinde çalışan rehber öğretmenlerinin görev tanımlarının belirlenmemiş olması rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları hakkında bir belirsizlik oluşturmaktadır. Bu durumun rehber öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve okul müdürleri arasındaki iletişim sorununun temelini oluşturduğu söylenebilir. Rehberlik aktivitelerini gerçekleştirmek için yeterli sayıda kitap, eğitim materyali ve araç gereç olmaması alanda görülen bir diğer eksikliklerdir (Ramin, Erguner-Tekinalp, Ülker & Shine-Edizer, 2012).

Okul öncesi alanında uzman rehber öğretmenlerin olması bu alandaki rehberlik hizmetlerinin kalitesini arttıracaktır. Bu durumdan dolayı rehber öğretmenlerin okul öncesi alana dönük eğitim alması ve okul öncesi eğitim kurumlarında staj uygulamalarına başlamaları, bu alanda çalışan rehber öğretmenlerin daha nitelikli olmasını sağlayacaktır (Hohenshil ve Brown, 1991). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilen rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları belirlenmeli, görev yaptıkları rehberlik faaliyetleri ile ilgili bir şema oluşturulmalıdır. Rehber öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde çalışan rehber öğretmenleri gözlemlemesi ve deneyim sahibi olan okul öncesi eğitim kurumu rehber öğretmenleriyle etkileşime geçmeleri sağlanmalıdır. Bununla birlikte okul öncesi eğitimde rehber öğretmen olarak görev yapacak öğretmen adayları okul öncesi eğitim kademesine yönelik hizmet içi eğitim programlarına da alınmalıdır (Gerler, Edwin & Robert, 1991).

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ve rehber öğretmenlerin çalışma alanları ve sorumlulukları tamamen farklı olmasına rağmen çocuğun gelişimi ve başarısı gibi

ortak bir amaç için çalışmaktadırlar. Okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin üst düzeyde işbirliği içerisinde olması çocuğun başarısını daha da arttıracak ve sorunların üstesinden gelmeyi kolaylaştıracaktır. (Finkelstein, 2009; Ross & Herrington, 2005; Shaffner & Williamson, 2000; Stone & Clark, 2001). Okuldaki rehber öğretmenin ve hedeflediği rehberlik programının başarıya ulaşması için yöneticilerin, eğitim politikaları belirleyicisi ve karar verici olarak rehber öğretmenle uyum içerisinde olmaları ve rehber öğretmenlerin bakış açısına sahip olmaları gerekir. Yönetici ve rehber öğretmen arasındaki bu uyum çocuğun başarısına ve rehberlik hizmetlerine büyük katkı sağlayacaktır (Hackney, 1975).

Okul yöneticileri kendi yönetim deneyimleri ve rehber öğretmenlerle olan iletişimlerinden dolayı rehberlik hizmetleri hakkında bazı fikirlere sahipler. Ancak okul yöneticilerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik servisinden beklentileri ve rehber öğretmenlerin görevleri konusunda net bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür (Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008). Çünkü çoğu zaman yöneticiler rehberliğin kendine has bir uzmanlık alanı olduğunu unutup rehber öğretmenlere yönetimle ilgili işlerini yaptırmakta; bu durum da rol karmaşasına neden olmaktadır. Bazı yöneticiler rehber öğretmenlerden görevleri dışındaki işleri yapmalarını, fotokopi çekmelerini ve resmi yazı işlerini takip etmelerini beklemektedirler. Kendi uzmanlık alanları dışında olan bu tarz angarya işlerle meşgul olan rehber öğretmen öğrencinin kişisel ve mesleki gelişimine yönelik kendi alanının gerektirdiği hizmetleri sunmaya ve kendini alanda geliştirmeye zaman bulamamaktadır (Mamett, 2008 ; Ross & Herrington, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere karşı çeşitli önyargıları da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar rehber öğretmenin yaptığı çalışmalar ile öğretmenlerin beklediği çalışmaların çoğu zaman örtüşmediğini ve öğretmenlerin bu çalışmaları gereksiz bulduklarını, verilen rehberlik hizmetinin verimsiz olduğunu göstermektedir (Gökaçan, 2008; Quarto, 1999). Böyle durumlarda yöneticilerin rehberlik faaliyetlerini tarafsız bir şekilde geniş bir bakış açısıyla bir program dahilinde değerlendirmesi gerekir. Her iki meslek grubunun işbirliği içinde çalışabilmesi, karşılıklı güvene dayalı bir ilişki, mesleğe ve uzmanlık alanına saygı, daha etkili ve işbirliğine dayalı bir eğitim ortamı yaratmak için ilk adımdır. Rehber öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri ve yöneticiler birbirlerinin uzmanlıklarına

saygılı bir şekilde güvene dayalı bir ilişki inşa etmelidirler (Williams & Wehrman, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik konusundaki bilgilerinin artırılması öğretmenlerin rehberlik alanından beklentilerinin yükselmesine sebep olacak bu da rehberlik servislerinin daha işlevsel bir şekilde çalışmasına katkıda bulunacaktır (Akgün, 2010). İlkokulda çalışan rehber öğretmenler anasınıfındaki çocuklara yeterince rehberlik hizmeti sunmamaktadır. İlkokullarda çalışan rehber öğretmenler çocuklara bire bir rehberlik hizmeti ve grup rehberliği hizmeti vermeseler bile çocuklara çok yönlü rehberlik hizmeti sunabilirler. Çocuğa sunulan rehberlik çocuğa, çocuğun öğretmenine ve çocuğun ailesine yönelik olmalıdır. Çocuğu etkileyen, çocuk alanında çalışmalar yapan kurum ve organizasyonlara verilecek rehberlik hizmeti çocuk çalışmalarının daha etkin ve başarılı olmasını sağlayacaktır. Okul öncesi çağındaki çocuklara hizmet verecek rehber öğretmenlerin bu yaş çocuğunun özelliklerini iyi bilmesi gerekir. Bu bilgi okul öncesi çocuk rehberliği alanında verilecek hizmetlerde hem rehber öğretmenlere hem diğer paydaşlara büyük kolaylık sağlayacaktır (Gerler, Edwin & Robert, 1991).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

1.2.1 Araştırmanın Önemi

Çok kültürlü, teknolojinin hızla geliştiği ve eğitim sistemi ile eğitimsel araçların hızla değiştiği günümüzde çocuğun gelişimi ve başarısı için çalışan paydaşlar(öğretmen, rehber öğretmen, yönetici, aile, STK'lar) yüksek düzeyde ve etkili bir işbirliği içerisine girmelidirler. Çocuklar için yüksek kalitede ve çağdaş bir eğitim sunmak için bu paydaşların birlikteliği önemlidir. Aksi halde rehberlik servisi tek başına bu hizmeti sunmada yeterli düzeyde bir başarı sağlayamayacaktır. (Sabella, Valesky & Isaacs, 2011).

Rehber öğretmenlerin okul yöneticilerinin kendilerine yönelik algılarının ne olduğunu bilmeleri, okul yöneticileri ile olan uzlaşma ve çatışma alanlarını görmelerini sağlayacak ve okulda yapmak istedikleri çalışmalar için okul yöneticilerinden destek almak istediklerinde bu uzlaşma ve çatışma alanlarını göz önünde bulunduracaklardır. Bu bilgi ayrıca okul yöneticisi ve rehber öğretmen arasında iyi bir iletişim kurulması, tarafların birbirini anlaması ve iyi bir takım çalışması yapması için iyi bir fırsat olacaktır (Zalaquett, 2005). Okul öncesi eğitim kurumları

yöneticileri ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının bilinmesi okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri ihtiyacının daha iyi görülmesi ve okul öncesi eğitim için uygun bir rehberlik programı oluşturulması için yararlı olacaktır (Camadan & Kahveci, 2013). Okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları hakkında eğitim almazlarsa rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarını kendileri belirlemeye kalkarlar (ASCA, 2003). Bunun sonucunda da bu paydaşlar arasında iletişim sorunlarının çıkması kaçınılmaz olur. Bu araştırmanın paydaşlar arasındaki iletişim sorunlarının en aza indirilmesi için katkısı olacağı düşünülmektedir.

Yöneticiler, aileler ve öğretmenler, rehber öğretmenleri rehberlik hizmetlerinde destekleyecek olan üç temel bileşendir. Bu bileşenler rehber öğretmenlerin verdiği rehberlik hizmetlerinin kalitesini ve verimliliğini etkiler. Örneğin yönetici rehber öğretmenin amiri konumundadır. Yönetici rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarını bilmez ve rehberlik faaliyetlerinin önemini anlayamazsa, rehber öğretmenden uzmanlık alanının dışında beklentileri olur; bu durum da rehberlik hizmetlerinin kalitesini azaltır. Rehber öğretmen yönetici, aile, toplum bileşenleri ve öğrenciler arasında bir birliktelik oluşturmalıdır. Her öğrenci için eşit koşullar, birlikte hareket etme duygusu, öz yeterlilik ve akademik başarı sağlamalıdır (Kuhn, 2004). Paydaşlar arasında birlikteliğin sağlanması ve ortak çalışmaların yapılabilmesi için tarafların birbirlerinin görev ve sorumluluklarını bilmesi ve rehberlik hizmetlerine dair beklentileri hakkında açık ve net bir fikre sahip olmaları gerekir. Bu araştırmanın rehberlik hizmeti paydaşlarına bu anlamda katkı sunacağı beklenmektedir.

Yönetici, rehber öğretmen ve okul öncesi öğretmenlerin öğrenci başarısına ve rehberlik hizmetlerine dair algılarındaki farklılıklar iletişimi ve işbirliğini daha zor hale getirmektedir (Armstrong, MacDonald ve Stillo, 2010). Yönetici ve rehber öğretmen işbirliği ortak bir vizyon oluşturacaktır. Bu işbirliği sayesinde öğrenci başarısının daha fazla artması sağlanacaktır. Okul rehberlik programında bir diğer sorun öğretmenlerle rehber öğretmenlerin birbirleriyle etkili bir iletişim kuramamalarından kaynaklanmaktadır. Rehber öğretmen ve öğretmenler okuldaki eğitim ortamının kalitesini arttırmak istiyorlarsa karşılıklı üretken ve çözüm odaklı bir iletişim kurmalıdırlar. Rehberliğin bir amacı da öğretmenlerin, çocukları ve sergiledikleri davranışları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin

sahip oldukları önyargıları ve geliştirdikleri kalıpları bir yana bırakıp çocuğa gerçekçi bir şekilde yaklaşması çocuğun iyi bir eğitim alması ve içinde bulunduğu gelişim döneminin gereklerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesi için önemlidir (Stone, 1971). Bu araştırmayla okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin ve verimliliğinin değerlendirilmesi de mümkün olacaktır.

Okul müdürünün görevi etkili, verimli ve uygun şekilde kendi personelini, çocukların eğitimi ve gelişimi için motive etmektir. Ancak okul öncesi rehber öğretmenlerinin görev tanımlarının belli olmaması bir rol karmaşasına sebep olmaktadır. Okul rehberlik öğretmenleri ve yöneticileri her bir rehber öğretmenin görev ve sorumlulukları hakkında uzlaşmaya varmalıdırlar. Rehber öğretmen rehberlik programının çocuğun başarısına yönelik öngördüğü kazanımları öğrenim yılı boyunca gerçekleştirmek zorundadır. Rehber öğretmen rehberlik programının içerdiği etkinlikler ve kazanımlarla ilgili görev ve sorumlulukları da paylaşmalıdır. Rehber öğretmenin görev ve sorumlulukları programla ilgili etkinlikleri öğrenim yılı başında yöneticiler tarafından açık ve net bir şekilde ifade edilmeli ve rehber öğretmene bildirilmelidir. Okul rehber öğretmenin görevini iyi yapması ve öğrenciye zamanında müdahalesi okul dışı rehberlik hizmetlerine ve öğrenci müdahalelerine daha az ihtiyaç duyulmasına sebep olacaktır (UTAH, 2005).

Literatüre bakıldığında engelli çocuklar ve sorunlu çocuklara yönelik oyun terapisi, duygusal eğitim, aile danışmanlığı gibi çalışmalar olmasına rağmen okul öncesi eğitim alan bütün çocukların gelişimine yönelik kapsamlı bir rehberlik programı bulunmamaktadır (Hoffman, 1991). Alan yazında okul öncesi rehberlik alanında yeterli çalışmanın olmaması, okul öncesi rehber öğretmenlerin görev tanımlarının belirsiz olması ve yöneticilerin rehber öğretmenleri idari işleyişin bir parçası olarak görmesi öğretmenin kendini geliştirememesi ve çocuklara yönelik rehberlik hizmetlerini sürdürememesine neden olmaktadır. Diğer yandan bazı okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenleri sınıf içi aktivitelerde görmek istememekte ve çocuğa rehberlik için ayrı bir rehberlik servisinin gerekliliğine inanmamaktadır.

İlgili alan yazında farklı eğitim kademelerinde rehberlik hizmetleri ve rehber öğretmenlerin okuldaki diğer paydaşlarla olan ilişkilerine dair araştırmalar(Kuhn, 2004; Parker, 2011; Ponec & Brock, 2000; Zalaquett, 2012) olmasına rağmen okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri ve rehber öğretmenlere yönelik diğer paydaşların algılarına dair herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle okul

öncesi rehberlik hizmetleri alanında yapılacak olan bu çalışmanın okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin kalitesini arttıracakı düşünölmektedir.

1.2.2. Araştırmanın Amacı

Çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmesi şimdi ve gelecekte başarılı olabilmeleri için okul öncesi dönemde etkin ve çağdaş bir okul öncesi rehberlik hizmeti sağlanmalıdır. Rehber öğretmenlerin okul öncesi çağındaki çocuklara iyi bir hizmet sunması için kendi uzmanlık alanlarına ek olarak bu alanla ilgili bilgi, beceri ve gelişim alanlarına da hakim olması gerekmektedir (Hoffman, 1991). Rehber öğretmenler okul yöneticilerini kendi rolleri ve fonksiyonları hakkında bilgilendirmelidirler. Rehber öğretmenler, yöneticilerin kendi rollerine ilişkin algılarını şekillendirebilir. Bu durum öğrenci başarısını ve rehberlik hizmetlerinde kaliteyi arttırabileceği gibi rehber öğretmenlerin kendi işlerini sevmelerine de katkıda bulunacaktır (Jonson, Milltello & Kosine, 2008).

Okul öncesi eğitim kurumunda uygulamalardan sorumlu olan okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenlerle birlikte okul rehberlik hizmetinin en temel bileşenleridirler. Bu çalışmada okul öncesi kurum yöneticileri ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarının nasıl olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Rehber öğretmenlerin görevlerine ilişkin algıların ortaya konulması eğitim politikası belirleyicilerinin okul öncesi rehber öğretmenleri için sağlıklı bir görev tanımı oluşturması için vizyon geliştirecektir. Okul öncesi eğitim kademesinde rehberlik hizmetlerine dair alanda sınırlı sayıda araştırma olmasından dolayı bu çalışmanın alanda araştırma yapan kişi yada kuruluşlar için başvurabilecekleri bir kaynak olması öngörülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda yöneticiler ve rehber öğretmenlerin birbirlerinden beklentileri hakkında daha net bir fikre sahip olabilecekleri düşünölmektedir. Böylece rehber öğretmenler ve yöneticiler arasında iletişim ve işbirliği güçlenecek ve çocuğa sunulan rehberlik hizmetlerinin kalitesi artacaktır.

Bu araştırmanın amacı; Okul öncesi kurum yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine yönelik algıları nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler

Bu araştırmada problem cümlesi esas alınarak aşağıdaki alt sorulara cevap aranacaktır.

- Okul öncesi kurum öğretmenlerinin/yöneticilerinin rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına dair algıları nelerdir?
- Okul öncesi kurum öğretmenlerinin/yöneticilerinin rehber öğretmenlere yönelik algıları cinsiyet, okul deneyimi, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi ve mezuniyet durumu gibi değişkenlere bağlı olarak değişmekte midir?
- Okul öncesi kurum yöneticileri ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul rehberlik hizmetleri için rehber öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

1.4. Sayıtlar

1. Katılımcıların sorulan sorulara samimi ve içten cevaplar verdiği öngörülmektedir.
2. Alınan örneklemin evreni yeterli derecede temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Ankara ili merkez ilçeleri ve Van ili merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı resmi anaokulları yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri ve anasınıfı öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada elde edilen veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Rehberlik: Bireyin potansiyelini en üst düzeyde kullanabilmesi için gerekli olan gereksinimlerinin karşılanması, çevresiyle uyum sağlaması için gerekli olan problem çözme yeteneğini kazanması, bilgi, beceri ve yeteneklerini artırması ve mutlu bir birey olarak yaşaması için profesyonel kişiler tarafından verilen bir destek sürecidir (Özoğlu, 1982).

Rehber Öğretmen: Eğitim öğretim kurumlarında ve RAM'larda kurumdaki bireylere psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik

rehberlik ve danışmanlık bölümlerinden mezun olan lisans eğitimi almış personeldir(MEB PDR Hizmetleri Yönetmeliği, 2009).

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim dönemlerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alınarak, çocukların bütün gelişim alanlarında sağlıklı bir ilerlemeyi hedef alan, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çocukları yetiştirmeyi planlayan ve çocukları ilkokula hazırlayan eğitim sürecine denir(Gürkan, 2000).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

1.7.1.Rehberlik Nedir?

Rehberlik, bireylerin kendi sorunlarına çözüm bulması, kendi kendine yetebilmesi, sorumluluklarını bilmesi ve içinde yaşadığı toplumun kurallarına uyum sağlaması için verilen bir destek sürecidir (Tan, 1992).

Bakırcıoğlu'na (2005) göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın amaçları şöyle sıralanır:

- Bireyin kendi yeteneklerinin farkına varması, kendi kendine yetebilmesi, içinde yaşadığı toplumun beklentilerini bilmesi ve iş hayatında kendini bekleyen meslekleri tanımasını sağlamak.
- Bireyin bilişsel, duygusal, bedensel bütün problemlerinin farkına varabilmesi, problemlerine özgür iradesiyle çözümler üretebilmesi ve yaşadığı sürece ve ortama uyum sağlayabilmesidir.
- Kişinin akranları ve hayatında yer alan diğer bireylerle iyi ilişkiler kurabilmesi ve hayata pozitif yaklaşması.
- Zamanını en iyi şekilde kullanmak ve yaşadığı hayattan zevk almak için gerekli donanıma ve uyuma sahip bir birey olmak.

UTAH danışmanlık ve rehberlik programına (2005) göre iyi bir rehberlik programı aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır;

- Okul rehberlik programı her çocuğa ulaşmalıdır.
- Rehberlik programı çağdaş ve önleyici olmalıdır.
- Gelişimsel bir program olmalıdır.
- Bütün eğitim programının bütüncül bir parçası olmalıdır.

- Rehberlik programı öğrencinin başarısı için çalışan bütün paydaşlarla işbirliği içerisinde sunulmalıdır.
- Öğrenci başarısı süreç içerisinde gözlemlenmelidir.
- Öğrencilerle ilgili kritik bilgiler süreç içerisinde iyi analiz edilmeli ve zamanında gereken müdahale yapılmalıdır.
- Sonuçlara bakılarak her yıl rehberlik kazanımları ile ilgili değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Rehberlik servisinin sağladığı başarı paydaşlarla paylaşılmalıdır.

1.7.2. Rehberliğin Tarihçesi

1.7.2.1. Amerika' Birleşik Devletleri'nde Rehberlik Hizmetleri

Rehberliğin ilk uygulandığı alan eğitim alanı değildir. Rehberlik ilk olarak iş bulma ve ekonomi alanlarında uygulanmaya başlanmıştır. Rehberliğin başlangıcı 1908 yılında Frank Parsons'ın rehberlik bürolarını kurmasına dayanır. Bu bürolarda Frank Parsons mezun olan veya okuldan ayrılan gençlere iş bulmaya çalışmıştır. Frank Parsons 1909 yılında yayınladığı "Choosing A Vocation" adlı kitabında kişinin özellikleri ile seçtiği mesleğin gerekliliklerinin birbiriyle uyuşması gerektiğini ifade eder. Mesleki rehberliğin bireysel analizler, mesleki oryantasyon ve danışma sürecinden oluştuğunu ifade eder. 1913 yılında mesleğe yönlendirme boyutunda rehberlik faaliyetleri başlamıştır. Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği kurulmuştur. Bu dernek mesleki rehberliğin hükümet programına alınmasında oldukça etkili olmuştur. 1930'lu yıllarda ekonomik krizin derinleşmesiyle gençlere yönelik derneklerde ve sivil toplum kuruluşlarında artış olmuştur. Bu derneklerin öncelikli hedefi işsiz gençlere iş bulmak olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte rehberlikle ilgili ilk teori G. Williamson tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye Trait-Faktör adını vermiştir. Bu teori danışman merkezli ve yönlendirici bir teori olarak bilinmektedir. Yine bu yıllarda A.B.D.'de mesleki rehberlik servisleri hükümetten destek alarak hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır. George-Barden mesleki rehberliğe önem veren bir eyalet programı hazırlanmasını istemiş ve mesleki rehberlik uzmanı yetiştiren bir eyalet programı olmasını önermiştir. Ayrıca mesleki rehberlik uzmanları için maaş bağlama ve bu uzmanlığın gerektirdiği eğitim materyallerinin satın alınması için mücadele etmiştir (Davis, 1972; Nelson, 1972). Bu çalışmalar sonucunda rehberlik

ve danışmanlık aktivitelerine fon ayrılmış böylelikle devlet psikolojik danışmanları desteklemeye ve bu faaliyetlere önem vermeye başlamıştır. 1960'lı yıllarda psikolojik danışmanlar rehberlik faaliyetlerinde kendi pozisyonlarını sorgulamaya başlamışlardır. Bugüne kadar kendi görevlerini danışana öğüt vermek ve tavsiyede bulunmak olarak gören psikolojik danışmanlar bu tarihten sonra bireyin kendini keşfetmesi, değerlendirmesi ve geliştirmesi için bireye rehberlik etmeye başlamışlardır. 1997 yılında ise Amerika Birleşik Devletleri'nde psikolojik danışmanların yetiştirilmesi ile ilgili ulusal standartlar yayınlanmıştır. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında meslek kuruluşları kurulmaya başlanmıştır (Özoğlu, 2007).

1.7.2.2. Avrupa'da Rehberlik Hizmetleri

Avrupa'da rehberliğin okul sisteminde ele alınması gecikmiştir. Avrupa'daki eğitim sistemlerinde rehberlik faaliyetlerine fazla yer verilmediği görülür. Bu nedenle Avrupa'da rehberlik hizmetlerinin gelişimi yakın döneme dayanır. 1960'lı yıllardan sonra Avrupa'da eğitim alanında reformlara hız verildiği ve bu ortamda bütün bireylerin gelişimlerinin amaçlandığı ve herkese fırsat eşitliği sağlanmak için çaba içerisine girildiği görülmektedir. Rehberliğin Avrupa'da da ekonomik nedenlerden ve toplumsal ihtiyaçlardan kaynaklandığı görülmektedir.

Avrupa'da rehberlik hizmetleri yine çocuk ve gençlere yönelik yönlendirme hizmeti olarak ortaya çıkmıştır ancak 2. Dünya savaşından sonra bu yönlendirme ihtiyacının farkına varılmıştır. Her ülke kendine göre çalışmalar içerisine girmiştir. Fransa 1959 yılında bir dizi yenilik kapsamında çocukların uygun okul ve eğitim kurumlarına yönlendirilmesi için ilkokul yıllarından itibaren gerekli gözlem ve değerlendirmelerin yapılarak yönlendirme hizmetlerinin verilmesini sağlamıştır (Akt. Bakırcıoğlu, 2005; Reuchlin, 1970). 1960'lı yıllarda eğitimde bireyin yeteneklerinin en üst düzeyde ortaya çıkarılması temel ilke olmuştur. 1960'lı yıllardan sonra İngiltere Amerika'dan etkilenecek öğrenciyi yönlendirme faaliyetleri için rehberlik ve psikolojik danışma servislerinden yararlanmak için alanda uzman bireyler yetiştirmeye başlamıştır. Rehberlik faaliyetleri 1960'lı yıllarda Avrupa da gelişmeye başlamış ancak profesyonel anlamda rehberlik hizmetleri uzun süre sağlanamamıştır. Bu bilgilerden yola çıkarak Avrupa da rehberlik hizmetlerinin A.B.D.'de ki rehberlik hizmetlerinin gerisinde kaldığı görülmektedir (Bakırcıoğlu, 2005).

1.7.2.3. Türkiye’de Rehberlik Hizmetleri

Türkiye’de rehberlik hizmetlerinin başlangıcı 1950’li yıllara dayanmaktadır. Bu tarihte Türkiye ve Amerika arasında uygulanan Marshall planı kapsamında Türkiye’ye gelen Amerikalı bilim adamları bu alandaki uygulamaların temelini atmışlardır. Bu bilim adamları eğitim sistemimizi incelemiş eksikler ve yapılması gerekenler hakkında fikir belirtmiş, seminerler ve eğitim çalışmaları düzenlemişlerdir. Bu çalışma kapsamında A.B.D.’ye Türk bilim insanları gönderilmiş bu bilim insanları da buradaki uygulamaları da görüp ülkemizde hayata geçirmeye çalışmışlardır (Özgüven, 1990). Ankara Demirlibahçe İlkokulu’nda 1955 yılında ilk Rehberlik merkezi açılmıştır. 1960’lı yıllarda öğrencileri yönleltmeye yönelik bazı rehberlik çalışmaları yürütülmüştür (Kuzgun, 1997). 8. Milli Eğitim Şura’sında 9. sınıfın “Yönleltme” sınıfı olması kararlaştırılmıştır. Bu çerçevede 9. sınıftaki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük yönlendirmeler yapılması ve geleceğe dair planlarında yardımcı olunması amaçlanmıştır (Kepçeoğlu, 1994). 1970-71 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı 24 okulda rehberlik hizmetleri başlatmış ve öncelikle lise kademesi olmak üzere rehberlik hizmetlerini bütün eğitim kademelerinde yaygınlaştırma çalışmalarına başlamıştır. Rehberlik mesleğinin yaygınlaşmaya başlaması ve kamuda bilinir hale gelmesiyle birlikte bu alanda bir meslek kuruluşuna ihtiyaç duyulmuştur. Böylelikle 1989 yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği kurulmuş ve psikolojik danışma ve rehberlik dergisi yayınlanmaya başlamıştır (Yıldırım, 2008).

1.7.3. Gelişimsel Rehberlik Programı

Çağdaş rehberlik programlarının temel ilkelerinden biri rehberlik hizmetlerinin bireye yaşam boyu sunulmasıdır. Çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde rehberlik hizmetlerinin amacı çocuğu her yönden geliştirecek, yaşantı ve deneyimlerle dolu zengin bir öğrenme çevresi sunmaktır. Öğrencilerin gelişiminin bir bütün olarak sağlanması ve ihtiyaçlarına cevap vermek için okul öncesi kurumların etkili rehberlik servisleri ile hizmet vermesi gerekmektedir. Bu rehberlik servislerinin aileye ve yöneticilere destek olması gerekir (Özgüven, 2000).

Tablo 1.1: Çağdaş ve Gelişimsel Rehberlik Programları İle Geçmişte Kullanılan Rehberlik Programları Arasındaki Farkı Gösteren Tablo

<i>Geçmişte Kullanılan Rehberlik Programları</i>	<i>Gelişimsel ve Çağdaş Rehberlik Programları</i>
Tepkisel	Planlı, öncelik temelli
Sadece krize yönelik rehberlik	Önleyici ve krize yönelik rehberlik
Sadece bireysel rehberlik ve danışmanlık	Bireysel ve grup rehberliği ve danışmanlığı
Öğrencilere yönelik düzenli olmayan rehberlik hizmeti	Bütün öğrencilere yönelik düzenli rehberlik hizmeti
Hizmet temelli rehberlik	Program temelli rehberlik
Bilgiyi yaygınlaştırma temelli	Gelişimsel müfredat temelli
Yazı işleri ve yönetsel görevler odaklı	Öğrenci başarısı odaklı
Yapılandırılmamış program	Yapılandırılmış program
Kazanımlar ölçülemez	Değerlendirilebilir ve geliştirilebilir değerlendirme sonuç odaklı
Öğrenciye yönelik	Bütün öğrenciler, okul personeli ve aileye yönelik

(A model comprehensive developmental guidance and counseling program for Texas public schools, A guide for Texas public schools., 2004).

Tablo 1.1’de çağdaş ve gelişimsel rehberlik programları ile geçmişte kullanılan rehberlik programları arasındaki farklar ifade edilmiştir.

Gelişimsel okul rehberliğinin temelini Piaget’in yapılandırmacı kuramı oluşturmaktadır. Çocukluk çağındaki temel prensipler, yaşantılar, öğrenmeler bireyin hayatının sonraki aşamalarında da tekrar tekrar karşısına çıkmakta ve bütün yaşamı boyunca bireyin günlük yaşantısını ve bütün ilişkilerini etkilemektedir. Gelişimsel rehberlik iyileştirme ve kriz rehberliği olarak düşünülebilir fakat gelişimsel rehberlik çocukların bazı problemlerinin olabileceğinden yola çıktığı için sürekli problem odaklı bir rehberlik yaklaşımı değildir. Amaç bireyin kendini tanıması, potansiyelinin farkına varması ve kapasitesini kullanabilecek yeteneklere sahip olmasıdır. Bireyin kendini bilmesi, tanıması ve kendini kabul etmesi için bireye yardım eder bununla birlikte birey yaptığı seçimlerin ve aldığı kararların sorumluluğunu da üstlenir (Dink-meyer, 1966).

Gelişimsel yaklaşım temelde bireyin farklı gelişim aşamalarından geçtiği ve yetişkinlikte iyi bir yaşam sürdürebilmesi için bu gelişim basamaklarını sağlıklı bir şekilde aşması gerektiği fikrine dayanır (Havinghurst, 1972). Bu gelişim aşamalarını başarıyla atlatmak için bireyin uygun bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olması gerekir. Gelişim aşamalarını sağlıklı bir şekilde atlatmak için gerekli bilgi,

beceri ve yeteneklere sahip olmayan bireyler ilerleyen yaşamlarında psikolojik sorunlar ve farklı krizlerle karşılaşır ve bu krizlerle baş etmede yetersiz kalırlar (Hornby, Hall & Hall, 2003).

Cook-Greuter ve Soulen (2007)'e göre gelişimsel yaklaşım aşağıdaki varsayımları içermektedir.

- Bireyin değişik gelişim dönemlerinde gereken yetenekleri kazanmasını sağlamak ve bütün potansiyelini ortaya çıkarmak.
- Gelişim farklı aşamalarda tahmin edilebilir ve mantıksal bir sırayla ilerler. Bireyin dünya görüşü yaşantılarla doğumdan yetişkinliğe sürekli gelişir.
- Dünya görüşü basitten karmaşığa doğru şekillenir. Durağan bir durumdan dinamik bir yaşantıya doğru evrilme ve bencil bir bakış açısından daha geniş bir perspektife doğru gelişim olur.
- Erken aşamalarda sağlıklı gelişimlerini tamamlayan bireyler sonraki aşamalara geçer. Gelişimin bir evresinde herhangi bir aksaklık yaşanırsa bireyin sonraki gelişim evrelerinde bireyin yaşantısını olumsuz etkiler.
- Her gelişim basamağı sıralı ve birbiriyle ilişkilidir. Bu nedenle şimdi ki yaşantımız daha önceki yaşantılarımızın ve deneyimlerimizin devamı niteliğindedir. (Koşmayı öğrenen bir çocuğun yürümeyi unutmaması gibi)
- Bireylerin gelişimsel aşamaları bireylerin sahip oldukları değerleri, önyargıları, düşünce dünyalarını şekillendirir. İfade tarzları, farkındalıkları, dünya görüşleri üzerinde bu gelişimsel aşamaların etkisi vardır.
- Gelişimsel yaklaşıma göre birey çevreyle etkileşime girdikçe daha bağımsız hale gelir. Özgürlükçü düşünür, farklılıklara saygı duyar. Çevresine etki eder ve bazı yetenekler kazanır bununla birlikte kendi kendine yeten bir birey haline gelir.
- İleri bir evreye geçen bir birey geçmiş evrelerdeki dünya görüşünü anlayabilir ancak erken evredeki bir birey ilerleyen evredeki dünya görüşlerini anlayamaz.
- Gelişim bireyin çevre ile olan etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Birey gelişim için cesaretlenmeli ve uygun çevresel koşullar ve destek sağlanmalıdır.

Gelişimin yaşam boyu sürekli bir olgu olduğunun birey farkına varmalıdır. Hayata dair bilgimiz ve anlayışımız sürekli arttırılabilir.

1.7.3.1. Gelişimsel Rehberliğin Amacı

Gelişimsel rehberlikte temel amaç çocuğun kendini gerçekleştirmesi için çocuğa yardımcı olmak bütün gelişim evrelerinin gerektirdiği gelişim görevlerini gerçekleştirmek için çocuğa yardım etmektir. Uzun vade de amaç çocuğun yeni yetenekler kazanması böylelikle karşılaşacağı sorunlarla daha kolay baş etmesi ve yaşam kalitesini arttırmasıdır. Gelişimsel rehberlikte çocuklarda sosyal ve kişisel değişimler yaratmaya çalışan okul öncesi öğretmeni ve rehber öğretmene bazı sorumluluklar düşer. Rehber öğretmen ve okul öncesi öğretmeni çocuğun problem durumunu keşfetmesine olanak sağlar ve sorunlarıyla baş etmek için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yetenekleri çocuklara rol model olarak, oyunlarla yada deneyimleyerek kazanmalarını sağlar (Hornby, Hall & Hall, 2003).

Gelişimsel yaklaşımın bir diğer amacı ise bireyde psikolojik olgunlaşmayı sağlamak, bireyin sosyal ilişkilerini düzenlemek, entelektüel dünyasına katkıda bulunmak ve bireyin ahlaki gelişimini tamamlamasını sağlamaktır. Gelişimsel rehberlikte bireyin bulunduğu gelişim evresinde gelişim görevlerini en iyi şekilde başarabilmesi için yapılan amaçlı müdahaleler vardır (Miller, 1977).

1.7.3.2. Gelişimsel Rehberliğin İlkeleri

Dinkmeyer & Caldwell'e (1970) göre gelişimsel rehberliğin ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Davranış geliştirmekte olan dinamik bir sürecin başlangıcıdır. Duruma özel davranışlar sonuç değil bütün aşamalardan oluşan bir süreci ifade eder.
- Çocuklar durağan değildirler. Yaratıcı ve tepkisel eylemleri olan bireylerdir. Yaptığı işi en iyi şekilde yapma ve kendini gerçekleştirme arzusu duyarlar.
- Gelişimsel açıdan bireyden bireye çok büyük farklılıklar vardır. Bütün çocuklarda gelişim hızı aynı değildir. Gelişimsel geriliği olan çocuklar okul görevlerini yerine getirmede ve sosyal yaşama adapte olmada sıkıntılar yaşarlar.
- Davranışlar amaca yöneliktir. Bu davranışlar sosyal bağlamda anlam kazanır. Çocuk kendi amaçlarını gerçekleştirmeye motive olur.

- Çocuğun davranışları ihtiyaçlarına yönelik algısını yansıtır.
- Psikolojik büyüme ve gelişim sürekli dir. Çocuğun ruh halini doküman toplamaktan ziyade en iyi gözlemleyerek anlayabilirsiniz.
- Çocuk bu dönemlerde kendisini dış dünyadan ayırt eden bir kişilik kalıbı oluşturur.
- Çocuğun potansiyelinin farkına varması ve toplum içerisinde kendine yetebilecek bir konuma gelmesi önemlidir.

1.7.4. Çocuğun ihtiyaçları ve gelişimsel rehberlik

Gelişimsel rehberlikte temel amaç çocuğun gelişimsel problemlerinin üstesinden gelebilmesi için çocuğa yardımcı olmaktır. Rehberlik hizmetlerine katılım sadece öğretmenin, yöneticinin ve ailenin isteği ile olmaz çocuğun rehberlik etkinliklerine kendi isteği ile katılması önemlidir. Gelişimsel rehberlikte katılım, hazır bulunuşluk ve öz güven sahibi olmak rehberlik hizmetlerinin başarısı için temel koşullardır (Dinkmeyer & Caldwell, 1970).

Gelişimsel rehberlik yaklaşımında çocuğun rehberlik alanındaki ihtiyaçları şöyle sıralanmaktadır (Dinkmeyer & Caldwell, 1970).

1. Çocuğun kendini kabul etmesi, kendini tanıması, yapabileceklerini ve yeteneklerini bilmesi, gerçekçi bir öz değerlendirmede bulunabilmesi.
2. Sosyal ilişkiler kurabilmesi. Ait olma, kimlik geliştirme ve kabul edilme duygularının gelişmesi.
3. Bağımsızlık kazanması, sorumluluk alabilmesi, seçim yapması ve yaptığı seçimlerin sorumluluklarını alması.
4. Plan yapma yeteneğinin gelişmesi. Mesleklerin hayatındaki öneminin farkına varması. Çevredeki fırsatların farkına varması ve bunları değerlendirebilmesi.
5. Güven içerisinde olması ve çevredeki tehlikelerden uzak kalması.
6. Çevresinden onay alması. Kendini değerli hissetmesi ve yaptığı işe değer verildiğini görmesi.

2012 yılında oluşturulan okul öncesi rehberlik programı gelişimsel bir rehberlik programıdır. "Gelişimsel rehberlik" rastlantısal olmayan sürekli olarak amaca

yönelik planlanan, çocuca ve okulun ihtiyaçlarına yönelik programların geliştirildiği ve son aşamada kazanımlarla ilgili değerlendirmelerin yapıldığı rehberlik programıdır. Psikolojik danışma ve rehberlik programının psikolojik danışma kısmı daha çok bireyin eğitimi ve gelişimini vurgular. Rehberlik her çocuğun öğrenmesinin sağlanması, kişisel gelişiminin tamamlanması ve bu yöndeki fırsatları en iyi şekilde değerlendirmesini sağlar. Rehberlikte amaç sadece uyum sorunu yaşayan ve davranış bozuklukları gösteren çocuca yönelik çalışmalar yapmak değil bütün çocukların iyi bir kişilik gelişimi için çevre olanaklarından faydalanmasını sağlamaktır. Çocukların yaşadıkları sorunlarda çocuklara ve ailelerine bu sorunların üstesinden gelmek için destek sağlamak rehber öğretmenlerin görevidir(Özgüven, 2000).

Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri aile, yönetici, okul öncesi öğretmeni, çevre ve rehber öğretmenin sıkı işbirliğinde yürütülür. Gelişimsel rehberlik hizmeti yaklaşımının bir gereği olarak rehberlik hizmetlerinin büyük bir kısmı okul öncesi öğretmenleriyle işbirliği halinde hayata geçirilir. Öğretmen sınıfta birebir çocuğu gözlemlene şansına sahip olduğu için çocuğu daha yakından tanır bu nedenle öğretmenin rehberlik servisi ile yaptığı işbirliği çocuca daha etkin bir rehberlik hizmeti sunulmasına imkan sağlar. Okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik alanına hakim olmaları ve sınıftaki rehberlik uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaları rehberlik hizmetlerinde kaliteyi artırır. Lisans eğitiminde rehberlik alanında yeterli eğitim almayan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile desteklenmesi gerekir (Özgüven, 2000).

1.7.5. Okul Öncesi Rehberlik Hizmetleri

Çocuğun erken yaşlarda yeteneklerinin keşfedilmesi çocuğun geleceğine yatırım için iyi bir fırsat olacaktır. Çocuğun yeteneklerinin, yapabileceklerinin yada sınırlılıklarının keşfedilmesi ise kalabalık sınıflarda ve ortamlarda değil daha çok çocukla birebir ilgilenme ile ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla rehberlik servisinin hizmetleriyle çocuca dokunmak çocuca çok daha kaliteli bir yaşam sunmak anlamına gelmektedir (Tan, 1992).

Okul öncesinde rehberlik hizmetleri kişisel açıdan, çocuğun kendini kabul etmesi, bir kişilik oluşturması, özgüven sahibi olması, akranlarıyla iyi ilişkiler içinde olması ve çevresine uyum sağlaması için verilir. Eğitsel açıdan çocuğun yaşayarak

öğrenmesi ve ilkokula hazır hale gelmesi planlanır. Okula uyum sağlaması ve okulu sevmesi için çeşitli aktiviteler gerçekleştirilir. Mesleki rehberlik hizmeti açısından ise çocuğun kendi gelişim dönemine özgü bir şekilde meslekleri tanıması, mesleklerin gerekliliğini bilmesi sağlanır. Mesleki gelişim görevleri ile ilgili etkinlikler düzenlenir (Yeşilyaprak, 1995).

Okul rehberlik servisi problemlili olan çocukların problemlerinin giderilmesi için destek sağlar. Aile içi ilişkiler, çatışmaların çözümlenmesi, var olan sorunların çocuğa yansımaması, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları ile ilgili aile görüşmeleri yapar. Çocuğun gelişimi için uygun çevresel koşullar hakkında aileye bilgi verir. Aileyi çocuğun gelişiminde ve eğitim hayatında önemli bir aktör olmaya sevk eder. Ailenin çocuğunun ilgi ve gereksinimi konusunda daha bilinçli olmasını sağlar (Girgin, 2007). Çocuğun gelişimi için öğretmen aileyle sıkı bir ilişki içerisinde hareket eder. Okul öncesi eğitim kurumlarında bir psikolojik danışman bulundurulur. Bu danışman çocuğun gelişim sürecinde ailelerle sıkı bir ilişki geliştirerek öğretmenlere danışmanlık yapar (Yeşilyaprak, 2008).

Okul öncesi eğitim rehberlik kazanımları, okul öncesi eğitim programlarındaki etkinliklerle bütünleştirilir. Bu dönemde rehberlik programı kazanımları oyun, drama ve benzeri yollarla çocuğa kazandırılmaya çalışılır. Okul öncesi eğitim döneminde oyun bireysel ve grupla rehberlik faaliyetleri için oldukça etkili bir yöntemdir. Oyun bireysel farklılıkları da ortaya koyan gelişimsel olarak okul öncesi çağındaki çocuğa uygun bir rehberlik faaliyetidir (Hohenshil ve Brown, 1991).

Okul öncesi çağındaki çocuklar uzun süre bir işe odaklanamazlar. Sürekli dikkatleri dağınık ve ilgileri farklı bir yöne doğru evrilir. Bu nedenle rehber öğretmenin çocukla yüz yüze iletişim kurması ve sorunlarını konuşarak anlamaya çalışması sağlıklı olmayabilir. Sürekli hareket halinde olmak isteyen bu yaş grubunda fiziksel aktiviteler, oyunlar ve drama aktiviteleri çocuğun yetişkinle iletişimde yararlı olacaktır. Çünkü çocuklar sürekli kendilerini fantastik olaylar ve sembollerle ifade ederler. Çocuğun oyunları, yaptığı çizimler, parmak oyunları, drama aktiviteleri ve benzer aktiviteler çocukla yapılacak rehberlik aktivitelerinde süreç boyunca kullanılacak uygun etkinliklerdir. Bu aktiviteler çocuğun kendini daha iyi ifade etmesi ve korkmadan kendini açması için uygun faaliyetler olacaktır. Bir çocuk kendini ifade etmesi için doğrudan teşvik edilirse kendini tehdit altında hissedebilir. Fakat çocuk oyununda gözlemlenirse oyunda kaybettiğinde yada kazandığında

kendini nasıl ifade ettiği görülebilir. Etkinlikte nasıl bir paylaşım içerisinde olduğu, öfkesini nasıl kontrol ettiği yada kendini ifade etmede hangi yollara başvurduğu, akranları yada yetişkinler ile iletişiminin nasıl olduğu rehber öğretmene çok faydalı bilgiler verir (Van Hoose, Peters & Leonard, 1970).

Okulda gerçekleştirilen her uygulamadan olduğu gibi rehberlik hizmetlerinden de sorumlu birinci kişi yöneticilerdir. Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine karşı olan tutumu rehberlik hizmetlerinin kalitesini etkiler. Yöneticiler psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için okulda gerekli alt yapıyı sağlar, okulun fiziksel koşullarını iyileştirir ve rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılıp kalitesinin artması için gerekli çabayı harcarlar (Girgin, 2007).

1.7.5.1. MEB 36-66 Ay Çocuklarına Yönelik Okul Öncesi Rehberlik Programı'nın Genel Amaçları

MEB 36-66 ay çocuklarına yönelik okul öncesi rehberlik programında genel amaçlar aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı, 2012).

- Çocukların eğitim kurumuna ve yaşadıkları çevreye uyum sağlamaları ve aidiyet duygularının geliştirilmesi.
- Eğitim ortamı ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve maksimum fayda sağlamaları.
- Çocukların kendilerini tanıması, öz yeterliliklerinin artırılması ve kendilerini geliştirmeleri.
- Çocukların ebeveynleri, akranları ve iletişim içerisinde oldukları çevreyle ilişkilerini geliştirmeleri.
- Aile, çevre ve toplumsal yapıya karşı farkındalıklarının artırılması ve sorumluluk kazanmaları.
- Çocuğun sağlıklı ve güvenli bir ortamda yaşaması için bu konudaki farkındalığının artırılması.
- Çocuğun meslekleri tanıması, mesleklere karşı olumlu tutum geliştirmesi, mesleklerin gerekliliğinin farkına varması olarak sıralanır.

1.7.5.2. Okul Öncesi Eğitimde Rehberlik Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Göz Önünde Bulundurulması Gereken Noktalar

Okul öncesi rehberlik programından en iyi şekilde faydalanmak için rehberlik programında üzerinde durulması gereken önemli noktalar aşağıda sıralanmıştır(MEB Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı, 2012).

- Rehberlik programı okul öncesi eğitim programı ile etkileşim halinde olmalıdır.
- Rehberlik programının kazanım ve amaçları okul öncesi eğitimin kazanım ve amaçları doğrultusunda olmalıdır. Bu durum programın bir bütün halinde uygulanmasını sağlayacaktır.
- Programdaki etkinlikler ile çocuğun aktif katılımı amaçlanmış, sorgulayan ve üreten bir birey olması hedeflenmiştir. Program çocuk merkezlidir.
- Kazanımların oluşturulmasında ve önem sıralarının belirlenmesinde rehber öğretmen ile okul öncesi eğitimi öğretmeni işbirliği içerisinde çalışmaları sağlanmalıdır.
- Kazanımların değerlendirilmesinde sürece odaklanılmalıdır.
- Süreç içerisinde rehber öğretmenler tarafından uygulanması planlanan etkinlikler vardır. Bu etkinlikler rehber öğretmen tarafından uygulanmalı diğer etkinlikler ise okul öncesi eğitim öğretmeni tarafından rehber öğretmen işbirliğinde yürütülmelidir.

1.7.6. Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Alanında Paydaşlar Arasında İşbirliği

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun gelişimi ve başarısı için ortaya koyduğu hedeflere ulaşması ve okullarda kurulacak çağdaş ve etkin bir rehberlik servisinin faydalı olabilmesi için okullarda eğitim lideri olarak görülen rehber öğretmenler ve okul müdürlerinin işbirliği içerisinde hareket etmeleri bir zorunluluktur. (Johnson & Johnson, 2001; Niebuhr, 1999). Okul yöneticileri ve rehber öğretmenler arasındaki işbirliğinin arttırılması için aşağıdaki öneriler sunulabilir (ASCA, 2005; ASCA & The College Board, 2009).

- Okuldaki öğrencilerin ihtiyaçlarının neler olduğu araştırmalı ve bu araştırma sonucunda elde edilen veriler gözden geçirip bu veriler üzerinde tartışılmalıdır.
- Okuldaki öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için okul rehberlik ekibi tarafından bir plan oluşturulmalıdır.
- Okul rehberlik ekibi yaptıkları faaliyetler ve öğrencinin gelişimini desteklemek ve başarısını arttırmak için yapacakları faaliyetleri bir taslak şeklinde yönetime sunmalıdır.
- Okul rehber öğretmenleri bütün öğrencilerin başarısı için rehberlik ve danışmanlık yapmalıdır.
- Okul müdürü okulun işleyişi ve çocukların eğitimi ile ilgili aldığı kararlarda okul rehberlik servisinin çalışmalarını dikkate almalıdır.
- Karar alma sürecinde birlikte karar alınmalıdır.
- Müdürler, okul öncesi öğretmenleri ve rehber öğretmenler birbirlerinin uzmanlık alanlarına saygı duymalıdır.
- Yöneticiler ve rehber öğretmenler şeffaf olmalı ve hesap verebilmelidirler.
- Okul müdürleri, rehber öğretmenler ve okul öncesi öğretmenleri ile düzenli aralıklarla toplantılar gerçekleştirmelidirler. İletişimi güçlendirmek için çeşitli etkinlikler düzenlemelidirler.
- Müdürler okul rehber öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri ile güvene dayalı bir ilişki geliştirmelidirler.

Yöneticiler çocuğun akademik, sosyal ve kişisel gelişimi üzerinde rehber öğretmenlerin önemli etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden yöneticiler rehber öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışmalı ve rehberlik hizmetlerinin fonksiyonu ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Yöneticiler profesyonel rehberlik hizmetlerinin bir parçası olmalıdırlar (Parker, 2011). Rehber öğretmenler okuldaki rollerini güçlendirmeli bunu yaparken yöneticilerin bakış açılarını ve katkılarını dikkate almalıdırlar (Kaplan, 1995). Okuldaki kriz anlarında müdahale için rehber öğretmen ve yöneticiler ortak çalışmalıdırlar. Herhangi bir kaza anında nasıl davranılacağı, yaralanmalarda neler yapılacağı, hastalıkta çocuğa nasıl müdahale edileceği belirlenmelidir. Çocuğu her türlü riskten korumak için rehber

öğretmen yönetici işbirliğinde gerekli tedbirler alınmalıdır. Eğitimin bütün bileşenleri bir araya gelmeli çocuğun başarısı ve güvenliği için bütün engelleri aşmak ve başarıya ulaşmak için birlikte hareket etmelidirler (Niebuhr, 1999).

Gibsons (1986) orta kademedeki yöneticilerle yaptığı çalışmada yöneticiler rehber öğretmenlerin görevi olarak sırasıyla aşağıdaki çalışmaları ifade etmişlerdir.

- Öğrencilere bireysel rehberlik hizmeti sunma.
- Çocuğa yönelik ihmal ve istismarı belirleme, önleme ve erken müdahalede bulunma.
- Grup rehberliği ve rehberlik aktiviteleri gerçekleştirme.
- Kariyer gelişimi ve planlama yapma.
- Davranış yönlendirme ve yönetimi.

1.7.7. Okul Öncesi Rehberlik Programında Paydaşlardan Beklentiler

Her çocuğun rehberlik müfredatından maksimum düzeyde faydalanması öğretmen, rehber öğretmen, aile ve yöneticinin ortak sorumluluğudur (Stone, 1971). Çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Okul öncesi eğitim kurumları bütün çocukların her gelişim alanındaki ihtiyaçlarını ayrı ayrı karşılamalıdır (Van Hoose, Peters & Leonard, 1970). Rehber öğretmenler çocukların kendilerini tanımaları ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaları için faydalı olurlar. Okul öncesi eğitim programının da başarıya ulaşması için bütün eğitim programının bir parçası olan rehberlik programının başarıyla sürdürülmesi ve hedeflenen kazanımlara ulaşması gerekir (Van Hoose, Peters & Leonard, 1970). Bu hedefe de ancak bütün paydaşların kendi üzerlerine düşen görevleri yerine getirmesi ile ulaşılır.

1.7.7.1. Okul Müdüründen Beklentiler

Okuldaki bütün uygulamalardan olduğu gibi rehberlik uygulamalarından da birinci derecede yöneticiler sorumludur. Yöneticiler okul rehberlik hizmeti servislerinin faaliyetlerini takip etmeli, gerekli olan fiziksel koşulları ve eğitim ortamını sağlamalıdır. Okulda çocuğa ve çocuğun çevresine yönelik rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması için gerekli desteği sağlamalıdır (Girgin, 2007).

Bu kapsamda okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin görevleri aşağıda sıralanmıştır (M.E.B.Sınıf Rehberlik Programı, 2006).

- Erken çocukluk gelişimi rehberlik hizmetlerinin etkin ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için uygun ortamı oluşturur, materyal temin eder ve gerekli desteği sağlar.
- Programın etkin bir şekilde sürdürülmesi için okul öncesi öğretmeni, rehber öğretmen, veliler ve idare arasında koordinasyonu sağlar.
- Rehberlik programının süreçte uygulanmasında karşılaşılabilecek herhangi bir sorunda rehber öğretmen, okul öncesi eğitim öğretmeni ve müdür yardımcısı arasında işbirliğini sağlar ve sorunun çözümü yönünde irade gösterir.
- Rehber öğretmeni olmayan okullarda rehberlik araştırma merkezleriyle ortak çalışır ve gerektiğinde diğer okulların rehber öğretmenlerinden destek talep eder.

1.7.7.2. Müdür Yardımcılarından Beklentiler

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetsel işlerin birçoğundan sorumlu olan müdür yardımcılarında beklentiler ise şöyle ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı PDR Hizmetleri Yönetmeliği, 2009).

- Sorumlu olduğu sınıflardaki problemleri ve bu problemlere yönelik bilgi ve belgeleri rehberlik birimine sunar ve çalışmalarında yardımcı olur.
- Okulda Rehberlik hizmetleriyle ilgili kurulan komisyonun toplantılarına katılır.
- Okul müdürünün vereceği rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetleri ilgili diğer görevleri yerine getirir

1.7.3.6. Okul Rehber Öğretmeninden Beklentiler

Öğretmenin temel fonksiyonu bir neslin birikimini, deneyimini ve sahip olduklarını bir sonraki nesillere aktarmaktır. Öğretmenlerle rehber öğretmenlerin görevleri farklıdır. Öğretmenin görevi öğrenme sürecini sınıfta uygulamaktır (Stone, 1971). Rehber öğretmenden beklentiler ise okul öncesi rehberlik programına göre aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, 2006).

- Programın yürütülmesinde okul öncesi öğretmenine destek olması. Okul öncesi öğretmenin gerekli araç-gereç, kaynak ve materyale ulaşmasını sağlamak.
- Programda okul rehber öğretmenin gerçekleştirmesi gereken kazanımlara yönelik etkinlikler düzenlemesi.
- Programda eksik görülen yönleri okul öncesi öğretmeni ile birlikte gözden geçirmesi ve bu eksiklere yönelik önlemleri (okul müdürü, okul öncesi öğretmeni ve diğer paydaşlarla bir araya gelerek) alması.
- Velileri okul öncesi rehberlik programı hakkında bilgilendirmesi ve velilere yönelik eğitim programları düzenlemesi.
- Rehberlik hizmetlerini sunarken okulun sahip olduğu koşullar ve imkanları göz önünde bulundurması ve düzenlemeler yapması.
- Okul rehberlik programını düzenlemesi ve rehberlik hizmetlerini en iyi şekilde sunmak için diğer paydaşlardan destek alması rehber öğretmenden beklentilerdir.

1.7.7.4. Okul Öncesi Öğretmeninden Beklentiler

Okul müdürleri öğretmenler kadar rehber öğretmenlerle birebir iletişim içerisinde değillerdir. Öğrenci başarısı ve özel gereksinimleri noktasında öğretmenin ve rehber öğretmenin paylaşımları daha fazla olmaktadır. Bundan dolayı rehberlik faaliyetlerinin gerekliliğinin ve yeterliliğinin paylaşımı konusunda öğretmenlerin görüşleri daha etkili olmaktadır.

Okul öncesi rehberlik programında öğretmenden beklentiler aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, 2006).

- Rehberlik programında yer alan konulara yönelik araştırmalar yapması ve yapılacak sınıf içi etkinliklere hazırlıklı gelmesi.
- Okul rehber öğretmeni ile ortak çalışması ve gerekli durumlarda okul rehber öğretmeninden destek alması.
- Programı yaşantı sağlamaya, tutum ve beceri kazandırmaya yönelik bir eğitim süreci olarak görmesi.

- Çocuklara rahat bir ortam sunması, çocukları öğrenmeye motive etmesi ve çocuklar için iyi bir rol model olması.
- Kazandırılması istenen tutum ve davranışların takip edilmesi. Kazanımların gözden geçirilmesi ve çocuğun gelişiminin takip edilmesi.
- Velilerin okul öncesi rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesi için katılımlarını sağlamak.

1.7.7.5. Aileden/Veliden Beklentiler

Aileler genellikle evde çocuklarının sergiledikleri sorunlu davranış biçimlerini rehber öğretmenlerle paylaşırlar. Kardeşleriyle ve akranlarıyla olan ilişkilerini anlatırlar. Çocuğuna koyduğu kurallar ve disiplini nasıl sağladığına dair bilgiler verirler. Çocuğun evde sahip olduğu olanaklar, sahip olmadığı şeyler ve çocuğun sağlıklı gelişimine engel durumları paylaşırlar. Çocuğun sağlığı, alışkanlıkları, sevdiği ve hoşlanmadığı şeyler hakkında ailesi çocuğu tanımaya yönelik rehber öğretmenlere önemli bilgiler verir. Aileler çoğunlukla çocukları hakkında pratik öğütler almak için rehber öğretmenlere danışır. Çocuklarının problemleri davranışlarının üzerinden gelmek için rehber öğretmenden destek beklerler. Aileler genelde çocuklarının potansiyellerini bilmeden çocukları hakkında yüksek beklentilere sahip olurlar. Bu durumda rehber öğretmenin ailelere çocuğun gerçek potansiyeli ve yeteneklerini söylemesi ailenin gerçekçi beklentiler oluşturması ve hayal kırıklığına uğramaması açısından önemlidir (Stone, 1971).

Okul öncesi rehberlik programında ailelerden beklentiler aşağıdaki gibi sıralanmıştır. (Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, 2006).

- Okul öncesi rehberlik hizmetleri konusunda çocuklara kazandırılması istenen tutum, davranış ve beceriler konusunda ailenin iyi bir rol model olması.
- Okul ile işbirliği içerisinde olmak. Çocuğun takip edilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesinde okul öncesi öğretmeni ve rehber öğretmenle birlikte çalışmak ve onlara destek olmak.
- Okulda velilere yönelik düzenlenen etkinlik ve programlara katılmak ve bunların düzenlenmesinde destek olmak

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alan yazında farklı eğitim kademelerindeki rehberlik servislerinin hizmetleri ile ilgili araştırmalara dair bilgiler verilecektir.

2.1. Rehberlik Hizmetlerinde Paydaşlar Arasındaki Karşılıklı Algı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Kılıç (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci kademe öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlerin birbirlerinin rehberlik görevleri ile ilgili bilgilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan yöneticilerin, rehber öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinde kendi rol ve sorumluluklarıyla ilgili bilgi sahibi oldukları sonucu çıkarılmıştır.

Paskal (2001) yaptığı araştırmada ilkokul müdürlerinin rehber öğretmenlerin yaptığı işin önemini farkında olmadığı ve rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını tam olarak bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yöneticilerin resmi evrak, büro işleri, komisyonlarda görev yapma gibi rehber öğretmenlerin görevleri olmayan alanlarda rehber öğretmenlerin çalışması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Sınavlarda nöbet tutma, boş geçen derse girme ve okulda disiplini sağlama yöneticilerin rehber öğretmenlerden beklentilerini oluşturmuştur.

Zalaquet (2012) yaptığı çalışmada rehber öğretmen ve yöneticilerin rehberlik servisinin hizmetlerinde önceliklerinin aynı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yöneticiler rehber öğretmenlik mesleğini bir kariyer olarak tavsiye ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum yöneticilerin rehber öğretmenlere karşı olumlu tutumları olduğunu göstermektedir. Yönetici ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin rehber öğretmenin öğrenciler, aileleri ve öğretmenlere direk hizmet sağlaması gerektiği noktasında hem fikir olduğu da araştırmanın bir başka sonucu olmuştur.

Akgün (2010) yaptığı derlemede okul rehberlik servislerinin anaokullarında verdikleri öncelikli hizmetlerin özel gereksinimli çocuklar, problemli davranışları olan çocuklar ve kaynaştırma öğrencileri ve ailelerine yönelik verilen destek çalışmalarından oluştuğunu belirlemiştir. Çalışmanın devamında ise anasınıflarında görev yapan öğretmenler, ilkokul rehberlik servislerinin anasınıflarına yönelik rehberlik hizmetleri olmadığını ve rehberlik servisinden destek alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Başaran (2008) yaptığı çalışmada yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerin büyük oranda rehberlikle ilgili seminerlerin düzenlenmesini istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Nazlı (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin değişen rehberlik sistemine ayak uydurdukları ve rehberlik hizmetlerinin önemli bir paydaşı olarak kendilerine verilen görevi yerine getirmek için hazır buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretmenler kendilerine rehberlik servisi ve faaliyetleri ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi talebinde bulunmuşlardır.

Gibsons (1986) çalışmasında rehber öğretmenin görevi olmayan işlerin başında yazı işleri ile ilgili olan işler geldiğini söyler. Disiplin, devam ve okul aktivitelerinin koordinasyonunu rehber öğretmenin sorumluluğunda olmayan diğer görevler olarak sıralanmıştır.

2.2. Eğitim Kurumlarında Verilen Rehberlik Hizmetlerinde İşbirliğine Dair Yapılan Çalışmalar

Güven, (2009) yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle yeterince iletişim kurmadığı, okullarda rehber öğretmen sayısının yetersiz olduğu, evrak işlerine rehber öğretmenlerin fazla vakit ayırdığı, rehber öğretmenlerin mesai saati dışında çalışmaya yatkın olmadığı ve kendi odalarının dışına çıkmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tutkun (2001) yaptığı çalışmada yönetici ve rehber öğretmenler arasında işbirliğinin geliştirilmesi ve karşılıklı güvene dayalı ilişkiler kurulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca rehberlik hizmetlerinin sunulması için fiziksel ortamların yetersiz kaldığı ve gerekli araç-gereçlerin yeterince bulunmadığı bunun yanısıra ailelerin rehberlik servisleri hakkında yeterince bilinçli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Griffin, Jones ve Kilgore (2006) çalışmalarında sürekli iletişim halinde olma, kaygı, korku ve beklentileri paylaşma, ortak amaç için çalışma, aile katılımı ve destekleyici okul ikliminin okuldaki işbirliğini olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. Diğer taraftan öğrenci başarısı için çalışan paydaşlarda bilgi paylaşımının olmaması, ortak anlayış geliştirilmemesi, beklentilerin farklı olması, mesleki rol algıları, zamanın kısıtlı olması, ortak bir amacın olmaması ve alınan kararlara uyulmaması işbirliğinin önündeki engeller olarak bulunmuştur.

Marchetta (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrenci başarısı için rehber öğretmenlerle çok az görüşmeleri ve rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları hakkında çok az bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan bütün katılımcılar rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenleri ile işbirliği içerisinde olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Amerikan School Counselor Association (Amerika Rehber Öğretmenler Derneği-2009) raporunda müdür ve rehber öğretmenlerin ilişkilerinde en önemli unsurların karşılıklı güven ve saygı, ortak vizyon ve birlikte karar alma süreci olarak ifade edilmiştir. İşbirliğinin önündeki en büyük engeller ise güven bunalımı ve zaman azlığı olarak ifade edilmiştir.

Tuzcuoğlu (1995) yaptığı çalışmada yönetici ve öğretmenlerin rehberlik servisinin yaptığı çalışmaları olumlu karşıladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca verilen rehberlik hizmetlerinin öğrenciler ve veliler üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur.

2.3. İlgili Araştırmalar Özet

Genel olarak alanda yapılan çalışmalara bakıldığında zaman okul öncesi eğitim kademesinde rehber öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Diğer eğitim kademelerinde rehber öğretmenler, kurum yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda değişik sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı çalışmalarda rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının diğer paydaşlar tarafından bilindiği ve okuldaki rehberlik hizmetlerinin takdir edildiği sonucuna varılsa da bazı çalışmalarda rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilinmediği ve okuldaki rehberlik servislerinin yeterince işlevsel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bütün çalışmalardaki ortak nokta ise rehber öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve yöneticiler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi gerektiği ve bütün paydaşların çocuğun başarısı için ortak çalışmalarının gerekliliği olmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu ve veri toplama araçları hakkında detaylı bilgi verilecektir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması modelinde tasarlanmıştır. Okul öncesi kurum yöneticileri ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının belirlenmesi için araştırmada mevcut durumu saptamaya yönelik olarak incelenen durumu etrafıca tanımlamak ve açıklamak amacıyla betimsel yöntemlerden tarama araştırması yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2013) göre tarama yöntemi geçmişte var olan yada halen devam eden olayların var olan şekliyle müdahale edilmeden betimlenmesi yaklaşımına dayanan modeldir.

3.2. Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini Ankara ve Van illeri merkez ilçelerinde bulunan M.E.B.'e bağlı bağımsız anaokulları oluşturmaktadır. Araştırmanın alışma grubu ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ankara ilinde bulunan 9 merkez ile çalışma grubuna alınmıştır. Bu ilçelerde bulunan toplam 72 bağımsız anaokulu arasından ilçelerdeki bağımsız anaokulu dağılımına göre tabakalı seçim yapılarak 36 bağımsız anaokulu çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubu olarak belirlenmiş Ankara ili merkez ilçelerindeki bağımsız anaokulları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Ankara İli Merkez İlçelerinde Çalışma Grubu Okullarının İlçelere Göre Dağılımını Gösteren Tablo

<i>İlçe</i>	<i>Okul</i>
Mamak	Manolya Anaokulu
Pursaklar	Pursaklar Anaokulu
Sincan	Hayriye Andiçen Anaokulu Emrah Yiğit Anaokulu Sincan Lale Anaokulu
Yenimahalle	Dr. Ufuk Ege Anaokulu Batıkent Anaokulu İlkyerleşim Anaokulu Ayşe Filiz Göğüş Anaokulu Nene Hatun Anaokulu
Altındağ	Alemdağ Altındağ Belediyesi Anaokulu Feridun Çelik Anaokulu Hafsa Sultan Anaokulu Yıldırım Beyazıt Anaokulu Başpınar Anaokulu Koza Anaokulu
Çankaya	Fahri Çaldağ Anaokulu Mehmet Meto Anaokulu Danıştay Anaokulu Serpil Sümer Anaokulu Nezih Sayan Anaokulu Şaziye Tekişik Anaokulu
Etimesgut	Başak Anaokulu Toki Göksu Anaokulu Türkkonut Yaprak Anaokulu Sardunya Anaokulu Mehmetçik Anaokulu Açelya Anaokulu Mine Anaokulu Yasemin Anaokulu
Keçiören	Sevgi Anaokulu Begüm Anaokulu Seğmenler Anaokulu Esertepe Anaokulu Kardelen Anaokulu
Gölbaşı	Bayrak Anaokulu

Van ilinde 3 merkez ilçe(Tuşba, İpekyolu ve Edremit) bulunmaktadır. Bu merkez ilçelerde 22 bağımsız anaokulu yer almaktadır. Merkez ilçelerin içerdiği bağımsız anaokulları sayısı düşünülerek tabakalı olarak 11 tane bağımsız anaokulu belirlenmiştir. Ankara ve Van illerinde bulunan bu okullarda toplam 211 okul öncesi öğretmeni ve 43 okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Van ili merkez ilçelerindeki çalışma grubu olarak belirlenen anaokulları Tablo 3.2’de ki gibidir.

Tablo 3.2: Van İli Merkez İlçelerinde Çalışma Grubunun İlçelere Göre Dağılımı

<i>İlçe</i>	<i>Okul</i>
İpekyolu	Atatürk Anaokulu
	Cumhuriyet Anaokulu
	Sevgi Çiçekleri Anaokulu
	Sevgili Öğretmenim Anaokulu
	Süreyya Sülün Anaokulu
	Zübeyde Hanım Anaokulu
Edremit	Süphan Anaokulu
	İpekyolu Anaokulu
Tuşba	Şevkat Anaokulu
	Zambak Anaokulu
	İskele Anaokulu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ve Van illerindeki bağımsız anaokullarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında eğitim veren okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi kurum yöneticileri oluşturmuştur. Aşağıda katılımcılarla ilgili öğrenim düzeyi, cinsiyet ve mesleki deneyim gibi demografik bilgiler sunulmuştur.

3.2.2. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenleri ve kurum yöneticilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.3: Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren Tablo

<i>Cinsiyet</i>	<i>Öğretmen</i>		<i>Yönetici</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Kadın</i>	14	6,6	15	34,9
<i>Erkek</i>	196	92,9	28	65,1
<i>Toplam</i>	210	100	43	100,0

Tablo 3.3'te yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir. Okul öncesi eğitim kademesinde yönetici olarak görev yapan erkeklerin oranının öğretmen olarak görev yapan erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi kurum yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki hizmet yılına göre dağılımı Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4: Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımını Gösteren Tablo

<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>Öğretmen</i>		<i>Yönetici</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>1 yıldan az</i>	8	3,8	4	9,3
<i>1-5 yıl</i>	75	35,5	22	51,2
<i>6-10 yıl</i>	54	25,6	7	16,3
<i>11-20 yıl</i>	55	26,1	8	18,6
<i>21 yıl ve üzeri</i>	19	9,0	2	4,7
<i>Toplam</i>	211	100,0	43	100,0

Tablo 3.4'te yönetici ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımı görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki deneyim konusunda belli bir yerde kümelenmedikleri görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet durumuna göre dağılımı tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumunu Gösteren Tablo

<i>Mezuniyet Durumu</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Ön Lisans</i>	13	7,4
<i>Lisans</i>	187	88,6
<i>Yüksek Lisans</i>	8	4,0
<i>Toplam</i>	211	100,0

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin genelde lisans mezunu oldukları Tablo 3.5'te görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan yöneticilerin okuldaki görevlerine göre dağılımı tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Mevcut Okuldaki Görevlerine İlişkin Dağılımı Gösteren Tablo

<i>Okuldaki Görevi</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Müdür</i>	27	62,8
<i>Müdür Yrd.</i>	16	37,2
<i>Toplam</i>	43	100,0

Çalışma grubu olarak araştırmada yönetici olarak kurum müdürleri daha fazla oranda yer almışlardır.

Yönetici ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerle görüşme sıklıklarına ilişkin veriler Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: Yönetici ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerle Görüşme Sıklıklarını Gösteren Tablo

<i>Görüşme Sıklığı</i>	<i>Öğretmen</i>		<i>Yönetici</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Günlük</i>	95	45.5	23	53,5
<i>Haftalık</i>	46	22.0	11	25,6
<i>Aylık</i>	21	10.0	5	11,6
<i>Bir problem olduğunda</i>	21	10.0	4	9,3
<i>Hiç Görüşmem</i>	26	12.4	0	0
<i>Toplam</i>	209	100	43	100,0

Rehber öğretmenlerle görüşme sıklığına baktığımızda rehber öğretmenlerle günlük görüşen öğretmen ve yönetici sayısının yüksek oranlarda olduğunu görmekteyiz.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Rehber Öğretmen Algı Ölçeği” ve çalışma grubunun demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan soruların yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çalışma grubunun eğitim durumu, cinsiyeti, mesleki deneyimi, okulda bulunan rehber öğretmen sayısı, rehber öğretmenle görüşme sıklığı ve sınıftaki öğrenci sayısı gibi bilgiler bu form aracılığıyla sorulmuştur.

3.3.2. Rehber Öğretmen Algı Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Rehber Öğretmen Algı Ölçeği” adlı ölçek Amerika’nın Pennsylvania State Üniversite’sinde, öğretmen ve yöneticilerin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla 2008 yılında Susan Mary Carr Mamett tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanılması için ölçek sahibinden izin alındıktan sonra ölçeğin uyarlanma çalışmaları başlamıştır. Ölçeğin uyarlanma sürecinde sırası ile aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir;

- 1) Ölçek, araştırmacı ile dil bilgisi uzmanı bir kişi tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir.
- 2) Türkçeye çevirisi yapılan ölçek, farklı bir dil bilgisi uzmanı tarafından İngilizce’ye çevrilerek Türkçe çevirisi yapılırken anlam kayması olup olmadığı araştırılmıştır.

- 3) İngilizceden Türkçeye ve Türkçeden İngilizceye çeviriler sonucunda herhangi bir anlam kaybı olmadığı tespit edildikten sonra 20 kişilik bir gruba uygulanarak ölçeğin anlaşılabilirliğine bakılmıştır.
- 4) Uygulama sonrasında ölçekte yer alan açık uçlu sorulara yeterince cevap verilmediği için bu sorulara seçenek eklenerek kapalı uçlu hale getirilmesi uygun görülmüştür.
- 5) Yapılan düzenlemelerden sonra araştırmada kullanılan ölçek 18 adet likert tipi madde ve 10 adet çoktan seçmeli olmak üzere toplam 28 sorudan oluşan halini almıştır.

Türkçe'ye uyarlaması yapılan ölçek, Ankara ve Van merkez ilçelerinde yer alan, çalışma grubu olarak belirlenmiş okul öncesi eğitim öğretmenleri ve okul öncesi kurum yöneticilerine uygulanmıştır.

Yapılan uygulamalardan sonra elde edilen verilerin yapı geçerliliğine sahip olup olmadığının araştırılması için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılması düşünülmüştür. Verilerin AFA ya uygunluğuna ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılarak karar verilmiştir. KMO değerinin (,936) uygun olduğu tespit edildikten sonra AFA yapılmıştır. Tablo 3.9 da sunulan faktör analizi sonuçlarına göre; kullanılan bu ölçeğin tek boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ,545 ve ,866 değerleri arasında olduğu görülmüştür. Toplam varyansı açıklama oranı ise %55,276 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinalinin rehber öğretmenlere yönelik "algı", "iş birliği" ve "rehberlik müfredatı" olmak üzere 3 boyutu olmasına rağmen yapılan uygulama ve analizlerde tek boyutlu bir yapının çıkması sonucu alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri ortaya çıkan tek boyutlu ölçeğin rehber öğretmenlere yönelik algıyı ölçtüğü şeklinde olmuştur. Yönetici ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarını ölçmeyi hedefleyen bu ölçeğin tümü için uygulanan Cronbach alpha güvenilirlik düzeyi 0,945 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait faktör ve madde yükleri Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8'de rehber öğretmen algı ölçeği faktör analizi sonuçları;

Tablo 4.8: Rehber Öğretmen Algı Ölçeği Faktör Yükleri

	<i>Faktör 1</i>
Madde17	,866
Madde18	,837
Madde13	,836
Madde15	,814
Madde2	,800
Madde4	,796
Madde11	,788
Madde7	,782
Madde12	,777
Madde16	,769
Madde3	,755
Madde14	,719
Madde8	,706
Madde5	,684
Madde9	,634
Madde10	,614
Madde6	,558
Madde1	,545

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarını ölçmek için uyarlanan ölçek verileri 15/2/2014 ile 15/03/2014 tarihleri arasında Ankara ve Van illerinde toplanmıştır. Örneklem grubuna 400 adet öğretmen ölçeği ve 100 adet yönetici ölçeği dağıtılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından okullardan toplanmıştır. Bu sayede araştırmacı rehber öğretmenlerle de görüşme fırsatı bulmuştur. Dağıtılan bu ölçeklerden 220 adet öğretmen ölçeği ve 45 adet yönetici ölçeği dönmüştür. Öğretmen ölçeklerinin 9 adedi, yönetici ölçeklerinin 2 adedi eksik veri içerdiği için sorunlu bulunmuş çalışma grubundan çıkarılmıştır. Toplam 211 öğretmen ve 43 yönetici ölçeği cevaplamışlardır.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Okul öncesi kurum yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarını ölçen ölçekler öğretmen ve yöneticilere dağıtılmış ve geri gelen ölçek verileri bilgisayara aktarılmıştır. Bu aşamadan sonra eldeki ölçek verilerinin analizi SPSS 18 paket programında yapılmıştır. Okul öncesi yöneticileri ve okul

öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik bilgilere göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Ölçek sorularına ait toplam puanlar çıkarılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden, rehber öğretmenlere yönelik algının bazı değişkenlere göre incelenmesinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analiz testleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarını ölçmek için belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılan istatistiki analizlere yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Rehber Öğretmen Algı Ölçeği Maddelerine Verdikleri Cevaplara Dair Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin rehber öğretmenlere yönelik algı ölçeğinin maddelerini puanlamalarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.1 de verilmiştir.

Tablo 4.1: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdiği Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=211).

		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle katılıyorum	Ortalama	SS.
1- Okuldaki rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarını tam olarak biliyorum.	<i>f</i>	6	17	35	84	69	3,91	1,03
	<i>%</i>	2,8	8,1	16,6	39,8	32,7		
2- Okul rehber öğretmenleri yöneticilerle ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışır.	<i>f</i>	6	11	12	71	111	4,27	0,98
	<i>%</i>	2,8	5,2	5,7	33,6	52,6		
3- Sınıftaki çocuklarla ilgili kaygılarım olduğunda okul rehber öğretmeni ile görüşürüm.	<i>f</i>	6	6	13	74	112	4,32	0,92
	<i>%</i>	2,8	2,8	6,2	35,1	53,1		
4- Okul rehber öğretmenin görevi çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmaktır.	<i>f</i>	5	2	8	81	115	4,41	0,81
	<i>%</i>	2,4	0,9	3,8	38,4	54,5		
5- Okul rehberlik programı bütün çocukların gelişimlerini desteklemeye yardımcı olmalıdır.	<i>f</i>	5	7	8	64	127	4,42	0,89
	<i>%</i>	2,4	3,3	3,8	30,3	60,2		
6- Okul rehber öğretmenleri sınıf içi etkinliklere katılırlar.	<i>f</i>	11	19	32	78	71	3,84	1,14
	<i>%</i>	5,2	9,0	15,2	37	33,6		
7- Okul rehber öğretmeni okul yönetimi tarafından desteklenmelidir.	<i>f</i>	8	4	5	60	134	4,45	0,93
	<i>%</i>	3,8	1,9	2,4	28,4	63,5		
8-Çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermek için öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticiler çocuğun performans bilgilerini paylaşmalıdır.	<i>f</i>	8	8	10	62	123	4,34	1,00
	<i>%</i>	3,8	3,8	4,7	29,4	58,3		
9- Rehber öğretmenler farklı okullarda uygulanan programları çocuğun ihtiyaçlarına göre birleştirirler.	<i>f</i>	6	13	35	72	85	4,02	1,03
	<i>%</i>	2,8	6,2	16,6	34,1	40,3		
10- Rehber öğretmenler kriz anlarını yönetmek için önemli oranda zaman harcarlar.	<i>f</i>	9	12	38	70	82	3,96	1,08
	<i>%</i>	4,3	5,7	18	33,2	38,9		
11- Öğretmenler, çocuklarla grup rehberliği yapması için rehber öğretmenlere destek olurlar	<i>f</i>	5	6	18	84	98	4,25	0,90
	<i>%</i>	2,4	2,8	8,5	39,8	46,4		
12- Öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin yaptığı işe değer verdiğini düşünüyorum.	<i>f</i>	8	5	21	66	111	4,26	0,99
	<i>%</i>	3,1	2,4	10	31,3	52,6		
13- Rehber öğretmenler sınıf rehberlik	<i>f</i>	7	6	15	81	102	4,25	0,95

programını geliştirmek için öğretmenlerle çalışırlar.	%	3,3	2,8	7,1	38,4	48,3		
14- Rehber öğretmenin görevi bütün çocukları akademik gelişim, kişisel/sosyal gelişim ve mesleki rehberlik alanlarında geliştirmektedir.	<i>f</i>	8	10	24	77	92	4,11	1,03
	%	3,8	4,7	11,4	36,5	43,6		
15- Rehber öğretmenler çocuğun başarısı için çalışan bütün paydaşlar arasında bir bağlantı görevi görür.	<i>f</i>	7	6	17	85	96	4,21	0,95
	%	3,3	2,8	8,1	40,3	45,5		
16- Rehber öğretmenler çocuğun eğitim sürecinin bir parçası olarak algılanır.	<i>f</i>	6	4	36	80	85	4,10	0,94
	%	2,8	1,9	17,1	37,9	40,3		
17- Rehber öğretmenler okul iklimini geliştirmek için yöneticiler ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışır.	<i>f</i>	6	7	15	76	107	4,28	0,94
	%	2,8	3,3	7,1	36	50,7		
18- Bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretmenler işbirliği içerisinde çalışır.	<i>f</i>	8	5	13	79	106	4,27	0,96
	%	3,8	2,4	6,2	37,4	50,2		

Öğretmenler ölçek maddeleri arasında en yüksek ortalama puanları sırasıyla aşağıdaki maddelere vermişlerdir. *‘Madde 7. okul rehber öğretmeni okul yönetimi tarafından desteklenmelidir.’* ($X_{Md07}=4,45$). *‘Madde 5. okul rehberlik programı bütün çocukların gelişimlerini desteklemeye yöneliktir.’* ($X_{Md05}=4,42$). *‘Madde 4. okul rehber öğretmenin görevi çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmaktır.’* ($X_{Md04}=4,41$). Öğretmenler bu ölçek maddelerine kesinlikle katılıyorum düzeyinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenler ölçek maddeleri arasında en düşük ortalama puanları ise sırasıyla aşağıdaki maddelere vermişlerdir. *‘Madde 6. Okul rehber öğretmenleri sınıf içi etkinliklere katılırlar.’* ($X_{Md06}=3,84$). *‘Madde 1. Okuldaki rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarını tam olarak biliyorum.’* ($X_{Md01}=3,91$). *‘Madde 10. Rehber öğretmenler kriz anlarını yönetmek için önemli oranda zaman harcarlar.’* ($X_{Md10}=3,96$). Öğretmenlerin bu ölçek maddelerine verdikleri cevaplar ise Katılıyorum düzeyinde kalmıştır.

Genel olarak bakıldığı zaman ölçek maddelerinin tamamına “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde cevaplar gelmiştir. Bu cevaplara bakarak okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik olumlu bir algıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Araştırma sonucuna benzer olarak (Akgün, 2010; Tuzcuoğlu 1995) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin rehberlik servislerinin verdiği hizmetleri olumlu olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Rehberlik servislerinin hizmetlerini olumlu olarak değerlendiren öğretmenlerin buna paralel olarak rehber öğretmenlere yönelik olumlu algı geliştirdikleri söylenebilir. Araştırma sonuçlarının

aksine Marchetta (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları hakkında çok az bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer araştırmada Monteiro-Leitner, Asner-Self, Milde, Leitner and Skelton (2006) okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenlerinin ve diğer paydaşların rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını tam olarak bilmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ölçeğin *Madde 1. Okuldaki rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarını tam olarak biliyorum.*' ($X_{Md01}=3,91$). maddesine öğretmenlerin "katılıyorum" düzeyinde cevap vermelerine karşın en düşük puanlanan ikinci madde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin görev tanımlarının olmaması da okul öncesi öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları hakkında net bir bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Rehber öğretmenlerin kriz anlarını yönetmek için yeterince vakit harcamamaları, öğretmenlerin rehberlik servislerini gereksiz görmelerinin bir nedeni olarak açıklanabilir.

4.2. Yöneticilerin Rehber Öğretmen Algı Ölçeği Maddelerine Verdikleri Cevaplara Dair Bulgular

Bu kısımda okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlere yönelik algı ölçeğini oluşturan maddelere verdikleri cevaplara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.2 de verilmiştir.

Tablo 4.2: Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Ölçek Maddelerine Verdiği Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=43)

		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kararsızım	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle katılıyorum	Ortalama	ss.
1- Okuldaki rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarını tam olarak biliyorum.	<i>f</i>	2	0	10	12	19	4,06	1,05
	<i>%</i>	4,7	0	23,3	27,9	44,2		
2- Okul rehber öğretmenleri yöneticilerle ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışır.	<i>f</i>	1	1	3	7	31	4,53	0,90
	<i>%</i>	2,3	2,3	7,0	16,3	72,1		
3- Sınıfımdaki çocuklarla ilgili kaygılarım olduğunda okul rehber öğretmeni ile görüşürüm.	<i>f</i>	1	2	6	12	22	4,20	1,01
	<i>%</i>	2,3	4,7	14,0	27,9	51,2		
4- Okul rehber öğretmenin görevi çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmaktır.	<i>f</i>	0	2	6	11	24	4,32	0,89
	<i>%</i>	0	4,7	14,0	25,6	55,8		
5- Okul rehberlik programı bütün çocukların gelişimlerini desteklemeye yardımcı olmalıdır.	<i>f</i>	1	3	5	10	24	4,23	1,06
	<i>%</i>	2,3	7,0	11,6	23,3	55,8		
6- Okul rehber öğretmenleri sınıf içi etkinliklere	<i>f</i>	2	6	5	10	20	3,93	1,26
	<i>%</i>	4,7	14,0	11,6	23,3	46,5		

katılırlar.	%	4,7	14	11,6	23,3	46,5		
7- Okul rehber öğretmeni okul yönetimi tarafından desteklenmelidir.	f	0	1	4	12	26	4,46	0,76
	%	0	2,3	9,3	27,9	60,5		
8-Çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermek için öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticiler çocuğun performans bilgilerini paylaşmalıdır.	f	0	2	2	13	26	4,46	0,79
	%	0	4,7	4,7	30,2	60,5		
9- Rehber öğretmenler farklı okullarda uygulanan programları çocuğun ihtiyaçlarına göre birleştirirler.	f	1	9	4	13	16	3,79	1,22
	%	2,3	20,9	9,3	30,2	37,2		
10- Rehber öğretmenler kriz anlarını yönetmek için önemli oranda zaman harcarlar.	f	4	3	4	13	19	3,93	1,29
	%	9,3	7,0	9,3	30,2	44,2		
11- Öğretmenler, çocuklarla grup rehberliği yapması için rehber öğretmenlere destek olurlar	f	1	1	9	14	18	4,09	0,97
	%	2,3	2,3	20,9	32,6	41,9		
12- Öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin yaptığı işe değer verdiğini düşünüyorum.	f	0	2	11	12	18	4,06	0,93
	%	0	4,7	25,6	27,9	41,9		
13- Rehber öğretmenler sınıf rehberlik programını geliştirmek için öğretmenlerle çalışırlar.	f	1	3	10	11	18	3,97	1,07
	%	2,3	7,0	23,3	25,6	41,9		
14- Rehber öğretmenin görevi bütün çocukları akademik gelişim, kişisel/sosyal gelişim ve mesleki rehberlik alanlarında geliştirmektir.	f	2	5	10	7	19	3,83	1,25
	%	4,7	11,6	23,3	16,3	44,2		
15- Rehber öğretmenler çocuğun başarısı için çalışan bütün paydaşlar arasında bir bağlantı görevi görür.	f	1	3	7	12	20	4,09	1,06
	%	2,3	7,0	16,3	27,9	46,5		
16- Rehber öğretmenler çocuğun eğitim sürecinin bir parçası olarak algılanır.	f	0	3	7	14	19	4,13	0,94
	%	0	7,0	16,3	32,6	44,2		
17- Rehber öğretmenler okul iklimini geliştirmek için yöneticiler ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışır.	f	1	1	8	14	19	4,13	0,96
	%	2,3	2,3	18,6	32,6	44,2		
18- Bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretmenler işbirliği içerisinde çalışır.	f	0	5	6	9	23	4,16	1,06
	%	0	11,6	14,0	20,9	53,5		

Yöneticiler ölçek maddeleri arasında en yüksek ortalama puanları sırasıyla aşağıdaki maddelere vermişlerdir. 'Madde 2.Okul rehber öğretmenleri yöneticilerle ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışır. ($X_{Md07}=4,53$). 'Madde 7 Okul rehber öğretmeni okul yönetimi tarafından desteklenmelidir.' ($X_{Md05}=4,46$). 'Madde 8. Çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermek için öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticiler çocuğun performans bilgilerini paylaşmalıdır.' ($X_{Md04}=4,46$). Öğretmenler bu ölçek maddelerine kesinlikle katılıyorum düzeyinde cevap vermişlerdir.

Yöneticiler ölçek maddeleri arasında en düşük ortalama puanları ise sırasıyla aşağıdaki maddelere vermişlerdir. 'Madde 9. Rehber öğretmenler farklı okullarda uygulanan programları çocuğun ihtiyaçlarına göre birleştirirler.' ($X_{Md06}=3,79$). 'Madde 14. Rehber öğretmenin görevi bütün çocukları akademik gelişim, kişisel/sosyal gelişim ve mesleki rehberlik alanlarında geliştirmektir.' ($X_{Md01}=3,83$).

'Madde 10. Rehber öğretmenler kriz anlarını yönetmek için önemli oranda zaman harcarlar.' ($X_{Md10}=3,93$). Öğretmenlerin bu ölçek maddelerine verdikleri cevaplar ise Katılıyorum düzeyinde kalmıştır.

Genel olarak bakıldığı zaman yöneticilerin ölçek maddelerine "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlere yönelik olumlu algı sahibi oldukları çıkarılabilir. Bu bulgular Zalaquett'in (2005) yaptığı araştırmada yöneticilerin rehber öğretmenlerin rollerine ve fonksiyonlarına yönelik pozitif bir algıya sahip olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Zalaquett (2005) ayrıca yöneticilerin okul rehber öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının bilincinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkut Owen ve Owen (2008) da yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin rehber öğretmenlere karşı olumlu görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. En yüksek puana sahip ölçek maddelerinden yöneticilerin en fazla rehber öğretmenlerle olan iletişimlerine önem verdikleri sonucuna ulaşılabilir. Camadan ve Sezgin (2012) rehber öğretmenlerle yöneticiler arasında işbirliğinin geliştirilmesinin rehberlik hizmetlerinin etkililiği ve verimliliği açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bardhoshi & Duncan (2009) yaptıkları çalışmada yöneticilerin krize müdahaleyi rehber öğretmenlerin en önemli görevi olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ancak ölçek maddelerinden en düşük puan ortalamalarından birine sahip olan (*Madde 10. Rehber öğretmenler kriz anlarını yönetmek için önemli oranda zaman harcarlar.*' ($X_{Md10}=3,93$)) bu madde rehber öğretmenlerin kriz anlarını yönetmek için yeterince vakit harcadıkları konusunda yöneticilerin hem fikir olmadığını göstermektedir.

Paskal (2001) yaptığı araştırmada ilkokul müdürlerinin rehber öğretmenlerin yaptığı işin önemini farkında olmadığı ve rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını tam olarak bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırma sonuçları okul öncesi kurum yöneticilerin rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Hale (2012) yaptığı çalışmada öğretmen ve yöneticilerin rehber öğretmene yönelik beklentileri ve algılarının rehber öğretmenlerin ve rehberlik hizmetlerinin işlevsel olmadığını düşünmelerine sebep olduğu sonucuna varmıştır. Rehber öğretmenlerin bu paydaşlarla birlikte hareket etmesinin ve onlara kendi görev ve sorumlulukları ile ilgili bilgi vermesinin işlerini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma

sonuçlarına benzer olarak Smith (2004) yaptığı araştırmada rehber öğretmenler ve okul yöneticileri arasında rehberlik servislerinin görevleri için algı farklılığı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için normallik testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.3 de sunulmuştur.

Tablo 4.3: Verilerin Dağılımına İlişkin Normallik Testi Tablosu

<i>Kolmogorov-Smirnov^a</i>		<i>Shapiro-Wilk</i>	
df	p	df	p
,135	211	,000	,853
		211	,000

p<0,05

Grup büyüklüğü 50'den büyük olduğu için normallik testi için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testinin sonuçlarına bakılır. Tablo 4.3 incelendiğinde, (K-S) değerinin anlamlı farklılık göstermesi ölçekten elde edilmiş puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ölçek verileri normal dağılım göstermediği için analizlerde non-parametrik testler olan Mann Withney U Testi ve Kruskal Walls testleri kullanılmıştır. p<,05

Tablo 4.4: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Erkek</i>	14	83,79	1173,00	1068,00	,166
<i>Kadın</i>	196	107,05	20982,00		
<i>Toplam</i>	210				

p<0.05

Tablo 4.4 de okul öncesi öğretmenlerin, rehber öğretmenlere karşı algılarında cinsiyete göre bir fark olup olmadığının dağılımı verilmiştir. Mann Whitney U istatistiksel analiz sonuçlarına göre gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4.4 de verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının cinsiyet bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. (U=1068, p= ,166> ,005).

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
<i>Ön Lisans</i>	13	104,50	2	,895	,639
<i>Lisans</i>	187	105,34			
<i>Yüksek Lisans</i>	8	84,81			
<i>Toplam</i>	208				

p<0.05

Tablo 4.5 te okul öncesi öğretmenlerin öğrenim durumları ile rehber öğretmenlere karşı algılarında bir fark olup olmadığının dağılımı verilmiştir. Kruskal Walls analizi sonuçlarına göre gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4.5 te verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının öğrenim durumu bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. ($X^2 = ,895$, $p = ,639$).

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
<i>1 yıldan az</i>	8	107,75	4	1.90	,754
<i>1-5 yıl</i>	75	101,04			
<i>6-10 yıl</i>	54	113,63			
<i>11-20 yıl</i>	55	102,20			
<i>21 ve üzeri yıl</i>	19	114,16			
<i>Toplam</i>	211				

p<0.05

Tablo 4.6'da okul öncesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre rehber öğretmenlere karşı algılarında bir fark olup olmadığının dağılımı verilmiştir. Kruskal Walls analizi sonuçlarına göre gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4.6'da verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının mesleki deneyim bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. ($X^2 = 1,90$, $p > ,754$).

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
<i>1 yıldan az</i>	67	114,67	4	4,34	,362
<i>1-5 yıl</i>	120	102,89			
<i>6-10 yıl</i>	10	76,60			
<i>11-20 yıl</i>	8	112,06			
<i>21 ve üzeri yıl</i>	5	92,60			
<i>Toplam</i>	210				

$p < 0.05$

Tablo 4.7’de Okul öncesi öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre rehber öğretmenlere karşı algılarında bir fark olup olmadığının dağılımı verilmiştir. Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4.7’de verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının buldukları okuldaki görev süreleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. ($X^2 = 4,34$, $p > ,362$).

Tablo 4.8: Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerle Görüşme Sıklığının Rehber Öğretmenlere Yönelik Algısına İlişkin Kruskal Wallis Tablosu

<i>Rehber öğretmen görüşme sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
<i>Günlük</i>	95	123,45	4	19,31	,001*
<i>Haftalık</i>	46	100,85			
<i>Aylık</i>	21	75,45			
<i>Bir problem olduğunda</i>	21	83,19			
<i>Hiç görüşmem</i>	26	86,40			
<i>Toplam</i>	209				

$p < 0.05$

Tablo 4.8’de Okul öncesi öğretmenlerin rehber öğretmenlerle görüşme sıklıklarının, rehber öğretmenlere karşı algılarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığının dağılımı verilmiştir. Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre gruplar arası fark anlamlı bulunmuştur. Tablo 4.8’de verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının rehber öğretmenlerle görüşme sıklıkları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. ($X^2=19,31$, $p=,001 < ,05$).

Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonu üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanarak farkın kaynağı

incelenmiştir. Tablo 4.9'da hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerle Görüşme Sıklığını Gösteren Tablo

<i>Rehber Öğretmenle Görüşme Sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Günlük</i>	95	76,14	7233,50	1696,5	,031*
<i>Haftalık</i>	46	60,38	2777,50		
<i>Toplam</i>	141				
<i>Günlük</i>	95	63,05	5990,00	565,000	,002*
<i>Aylık</i>	21	37,90	796,00		
<i>Toplam</i>	116				
<i>Günlük</i>	95	62,63	5949,50	605,500	,005*
<i>Bir problem olduğunda</i>	21	39,83	836,50		
<i>Toplam</i>	116				
<i>Günlük</i>	95	65,63	6235,00	795,000	,005*
<i>Hiç Görüşmeyen</i>	26	44,08	1146,00		

Tablo 4.9'da grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında rehber öğretmenle günlük görüşen öğretmenlerin algılarının haftalık görüşen öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu görülmektedir. (U=1696,00 p= ,031). Rehber öğretmenlerle günlük görüşen öğretmenlerin, aylık görüşen öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Rehber öğretmenlerle günlük görüşen öğretmenlerin, bir problem olduğunda görüşen öğretmenlere göre algılarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U=605,00 p=,005). Rehber öğretmenlerle günlük görüşen okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerle hiç görüşmeyen öğretmenlere oranla daha iyi bir algıya sahip olduğu görülmektedir. (U=795,00 p=,005)

Okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının cinsiyet, mezuniyet durumu, mesleki deneyime bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Fakat öğretmenin rehber öğretmenle görüşme sıklığının rehber öğretmene yönelik algıya etki ettiği görülmüştür. İlkokul yöneticileriyle yapılan benzer bir çalışmanın sonucunda ise Paskal (2001) sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin verdiği cevaplarda yaş ve mesleki deneyim değişkenlerinin etkili olmadığı fakat cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin, rehber öğretmenlere yönelik algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucundan farklı

olarak Marchetta (2011) Deneyimli öğretmenlerin rehber öğretmenin görev ve sorumlulukları konusunda diğer meslektaşlarına oranla daha az bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada rehber öğretmenle görüşme sıklığının anlamlı olmasına ilişkin benzer sonuca ulaşan Marchetta (2011) rehber öğretmenlerle daha az görüşen öğretmenlerin rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili daha az bilgi sahibi olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmada rehber öğretmenlerle daha sık görüşen öğretmenlerin rehber öğretmene yönelik algılarının daha olumlu olması çocuğun başarısı için çalışan bu iki farklı disiplinden öğretmenlerin birlikte çalışmalarının ve çocuğun gelişimi için birbirlerini teşvik etmelerinin önemini göstermektedir. Rehber öğretmenle görüşmeyen öğretmenlerin, rehberlik servislerinin faaliyetlerinden haberdar olmaması ve rehberlik servislerini gereksiz gördüğünü ifade etmesi beklenen bir durum olacaktır. Rehber öğretmenler ve okul öncesi öğretmenlerin birlikte hareket etmesinin teşvik edilmesi, öğrenci başarısı için büyük bir kazanım olacaktır.

4.4. Kurum Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlerin rollerine yönelik algılarının neler olduğuna ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 4.10: Cinsiyet Değişkenine Göre Yöneticilerin Mann Whitney U Testi Tablosu

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Erkek</i>	15	22,10	331,500	208,500	,969
<i>Kadın</i>	28	21,95	614,500		
<i>Toplam</i>	43				

p<0.05

Tablo 4.10'da okul öncesi kurum yöneticilerinin, rehber öğretmenlere karşı algılarında cinsiyete göre bir fark olup olmadığının dağılımı verilmiştir. Mann Whitney U istatistiksel analiz sonuçlarına göre gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4.10'da verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi kurum yöneticilerinin, rehber öğretmenlere yönelik algılarının cinsiyet bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. (U=208,5 p= ,969> ,005).

Tablo 4.11: Yöneticilerin Okuldaki Görevlerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına Etkisini Karşılaştıran Mann Withney U Testi Tablosu

<i>Görev Pozisyon</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Müdür</i>	27	20,37	550,00	172,00	,268
<i>Müdür Yrd.</i>	16	24,75	396,00		
<i>Toplam</i>	43				

P<0.05

Tablo 4.11’de okul öncesi kurum yöneticilerinin, rehber öğretmenlere karşı algılarında, yöneticilerin okuldaki görevlerinin bir fark oluşturup oluşturmadığının dağılımı verilmiştir. Mann Whitney U istatistiksel analiz sonuçlarına göre gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4.11’de verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi kurum yöneticilerinin, rehber öğretmenlere yönelik algılarının yaptıkları görev(müdür, müdür yard.) bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. (U=172,0 p= ,268> ,005).

Tablo 4.12: Yöneticilerin Mesleki Deneyimlerine Göre Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
<i>1 yıldan az</i>	4	18,13	4	8,981	,062
<i>1-5 yıl</i>	22	24,55			
<i>6-10 yıl</i>	7	13,43			
<i>11-20 yıl</i>	8	28,00			
<i>21 ve üzeri yıl</i>	2	7,75			
<i>Toplam</i>	43				

p<0.05

Tablo 4.12’de okul öncesi kurum yöneticilerinin mesleki deneyimlerine göre rehber öğretmenlere karşı algılarında bir fark olup olmadığının dağılımı verilmiştir. Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4.12’de verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının mesleki deneyim bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. ($X^2 = 8,981$, $p > ,062$).

Tablo 4.13: Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlerle Görüşme Sıklığına Dair Kruskal Wallis Testi Tablosu

<i>Rehber öğretmen görüşme sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
<i>Günlük</i>	23	27,35	3	10,701	,013*
<i>Haftalık</i>	11	16,00			
<i>Aylık</i>	5	10,80			
<i>Hiç görüşmem</i>	4	21,75			
<i>Toplam</i>	43				

p<0.05

Tablo 4.13’de okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlerle görüşme sıklıklarının, rehber öğretmenlere karşı algılarında bir farklılık oluşturup oluşturmadığının dağılımı verilmiştir. Kruskal Wallis analizi sonuçlarına göre gruplar arası fark anlamlı bulunmuştur. Tablo 4.13’de verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının rehber öğretmenlerle görüşme sıklıkları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. ($X^2=10,701$, $p=,001<,05$).

Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grupların ikili kombinasyonu üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir. Bu verilere ilişkin tablolar aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.14: Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlerle Görüşme Sıklıklarını İçeren Tablo

<i>Rehber Öğretmenle Görüşme Sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Günlük</i>	23	16,28	374,50	16,500	,014*
<i>Aylık</i>	5	6,30	31,50		
<i>Toplam</i>	28				
<i>Günlük</i>	23	14,63	336,50	31,500	,320
<i>Hiç Görüşmeyen</i>	4	10,38	41,50		
<i>Toplam</i>	27				
<i>Günlük</i>	23	20,43	470,00	59,000	,013*
<i>Haftalık</i>	11	11,36	125,00		
<i>Toplam</i>	34				

p<0.05

Tablo 4.14’te grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında rehber öğretmenle günlük görüşen yöneticilerin algılarının, aylık görüşen yöneticilere oranla daha olumlu olduğu görülmektedir ($U=16,500$ $p=,014$). Sıra ortalamaları dikkate

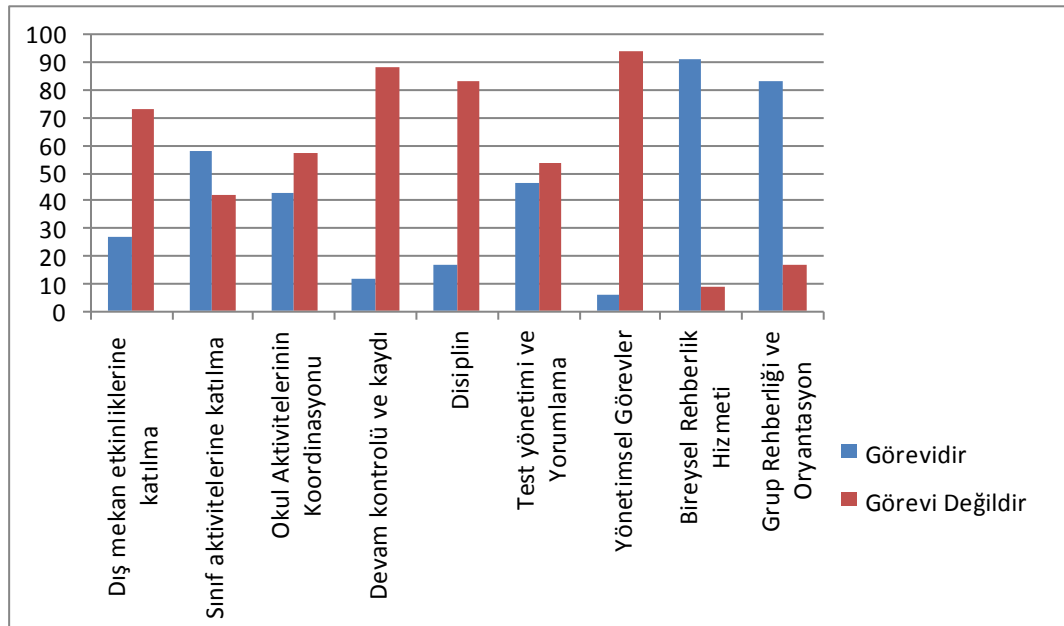
alındığında rehber öğretmenlerle günlük görüşen öğretmenlerin haftalık görüşen öğretmenlere oranla daha iyi bir algıya sahip oldukları görülmektedir (U=59,000 p=,013). Rehber öğretmenlerle günlük görüşen yöneticilerin, hiç görüşmeyen yöneticilere göre rehber öğretmenlere yönelik algıları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (U=31,500 p=,320).

Okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarını etkileyen değişkenlere baktığımız zaman cinsiyet, mesleki deneyim ve yöneticinin okulda görev yaptığı pozisyonun(müdür, müdür yard.) rehber öğretmene yönelik algı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yöneticilerin rehber öğretmenle görüşme sıklığının rehber öğretmene yönelik algı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu verilerden okul öncesi öğretmenlerin ve yöneticilerin rehber öğretmenlere yönelik algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Rehber öğretmenlerin yöneticilerle düzenli görüşmeleri, belli aralıklarla yöneticilere yaptıkları faaliyetler için rapor sunmaları, yöneticilerin rehberlik servislerinin yaptıkları işe daha fazla değer vermeleri ve rehberlik servislerini daha fazla desteklemeleri için gerekli görülmektedir. Yöneticilerle düzenli görüşmeyen rehber öğretmenlere yönelik olumlu algı düzeyi daha düşük olacaktır.

Paskal (2001) yöneticilerin rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin verdiği cevaplarda yaş ve mesleki deneyimin etkili olmadığı fakat cinsiyetin yöneticilerin rehber öğretmenlere yönelik algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Paskal'ın (2001) elde ettiği sonuçların cinsiyet hariç araştırma sonuçları ile uyum gösterdiği söylenebilir. Araştırma bulgularına benzer bir sonuç ise Marchetta'nın (2011) rehber öğretmenlerle daha az görüşen yöneticilerin rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili daha az bilgi sahibi olduklarını ortaya koyan araştırmasıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehberlik servislerinin hizmetleri için gerekli politikaları belirleyecek ve ekonomik destek sağlayacak olanların yöneticiler olduğu düşünüldüğünde, yöneticilerin rehberlik servislerine karşı olumlu bir algıya sahip olmaları rehberlik servislerine büyük bir katkı sağlayacaktır.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerden Beklentileri

Okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden bekledikleri aktivitelere ilişkin sonuçlar şekil 4.1'de verilmiştir.



Şekil 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerden Bekledikleri Aktivitelere İlişkin Şekil

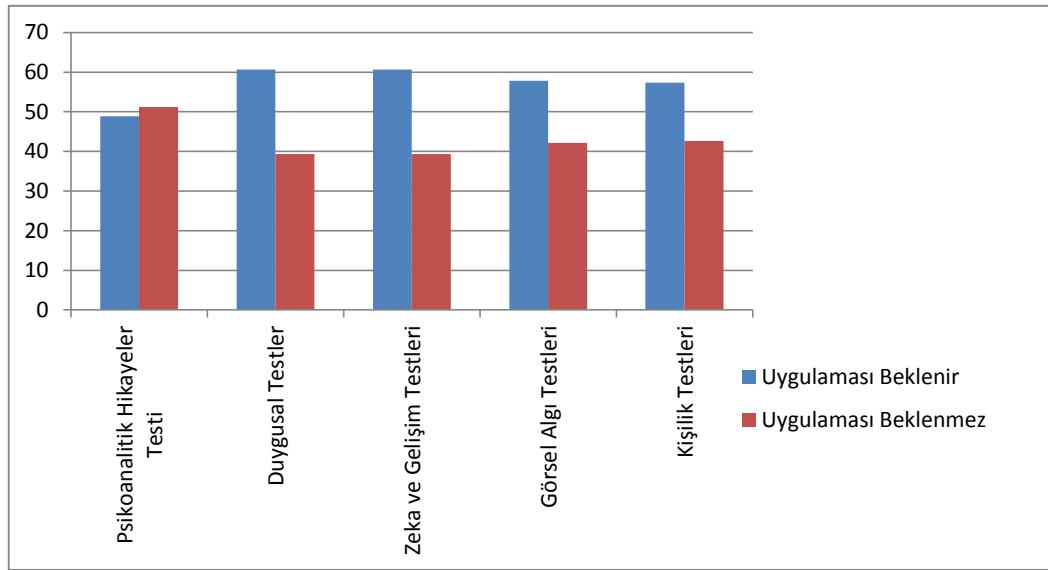
Soru formuna cevap veren okul öncesi öğretmenlerinin %26,5(n=56)' i rehber öğretmenlerin dış mekan etkinliklerine katılmasını beklerken %73,5(n=155)'inin böyle bir beklentisi yoktur. Öğretmenlerin %58,3(n=123)'ü rehber öğretmenlerin sınıf içi aktivitelere katılmasını beklerken %41,7(n=88)'si rehber öğretmenlerin sınıf içi aktivitelere katılmasını beklememektedir. Öğretmenlerden %42,7(n=90)'si rehber öğretmenlerin okul aktivitelerini koordine etmesini beklerken %57,3(n=121)'ü böyle bir beklenti içerisinde değildir. Öğretmenlerin %11,4(n=24)'ü öğrencilerin devam kaydı ve kontrollerinin rehber öğretmenler tarafından yapılması gerektiğine inanırken %88,6(n=187)'sı rehber öğretmenlerin böyle bir görevinin olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin %16,6(n=35)'sı rehber öğretmenin okuldaki disiplini sağlamada görevli olduğunu düşünürken, öğretmenlerin %83,4(n=176)'ü rehber öğretmenlerin böyle bir görevi olmadığına inanmaktadır. Öğretmenlerin %46,4(n=98)'ü uygulanan testlerin yönetimi ve bu testlerin yorumlanmasının rehber öğretmenlerin görevi olduğunu savunurken, öğretmenlerin %53,6(n=113)'sı rehber öğretmenlerin böyle bir görevinin olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %5,7(n=12)'si rehber öğretmenlerin yönetimsel işlerde çalışmalarının gerektiğini düşünürken, %94,3(n=199) rehber öğretmenlerin yönetimsel görevlerinin olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %91,5(n=193)'i rehber öğretmenlerden bireysel rehberlik hizmetleri beklerken, öğretmenlerin %8,5(18)'inin böyle bir beklentisi bulunmamaktadır. Son olarak

öğretmenlerin %82,9(n=175)'unun rehber öğretmenlerden grup rehberliği ve oryantasyon hizmetleri sunmasını beklediği, öğretmenlerin %17,1(n=36)'inin ise böyle bir beklentisinin olmadığı görülmektedir.

Grafiğe baktığımızda okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden en büyük beklentilerinin bireysel rehberlik hizmetleri, grup rehberliği ve oryantasyon olduğunu ve rehber öğretmenin sınıf içi aktivitelere katılması yönünde bir beklentilerinin olduğunu görmekteyiz. Araştırma bulgularına benzer olarak Bardhoshi & Duncan (2009) öğretmenlerin bireysel rehberliğe ve grup rehberliğine yüksek oranda önem verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aurelio (2003) yaptığı araştırmada okul rehber öğretmenlerinin grup rehberliği ile çocukların özgüvenini ve sosyal becerilerini geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır. Grup rehberliği çocuklara destekleyici bir ortam sunduğu ve kendilerini güvende hissettikleri için rehberlik hizmetlerinin oldukça önemli bir parçasıdır. Çocuk grup rehberliğinde pozitif geri dönüt aldıkça kendini ifade etmek için daha fazla cesaret kazanmaktadır.

Rehber öğretmenden en düşük beklentiyi ise çok düşük oranlarda yönetsel görevler, devam kontrolü ve kaydı, disiplin oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Aluede & Imonikhe (2002) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okuldaki yönetsel görevleri rehber öğretmenlerin görevleri olarak görmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu tarz yönetsel işlerin rehberlik hizmetlerinin sunulmasına engel olduğunu belirtmişlerdir. Gibsons (1986) çalışmasında rehber öğretmenin görevi olmayan işlerin başında yazı işleri ile ilgili olan işler geldiğini söyler. Disiplin, devam ve okul aktivitelerinin koordinasyonu rehber öğretmenin sorumluluğunda olmayan diğer görevler olarak sıralanmıştır. Araştırma bulguları da okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden disiplin, devam ve okul aktivitelerinin koordinasyonu gibi beklentilerinin olmadığını göstermektedir. Bu tarz işlere vakit harcamayan rehber öğretmenler daha kaliteli bir rehberlik hizmeti sunacaklardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden uygulamasını bekledikleri testlere dair bulgular şekil 4.2'de sunulmuştur.



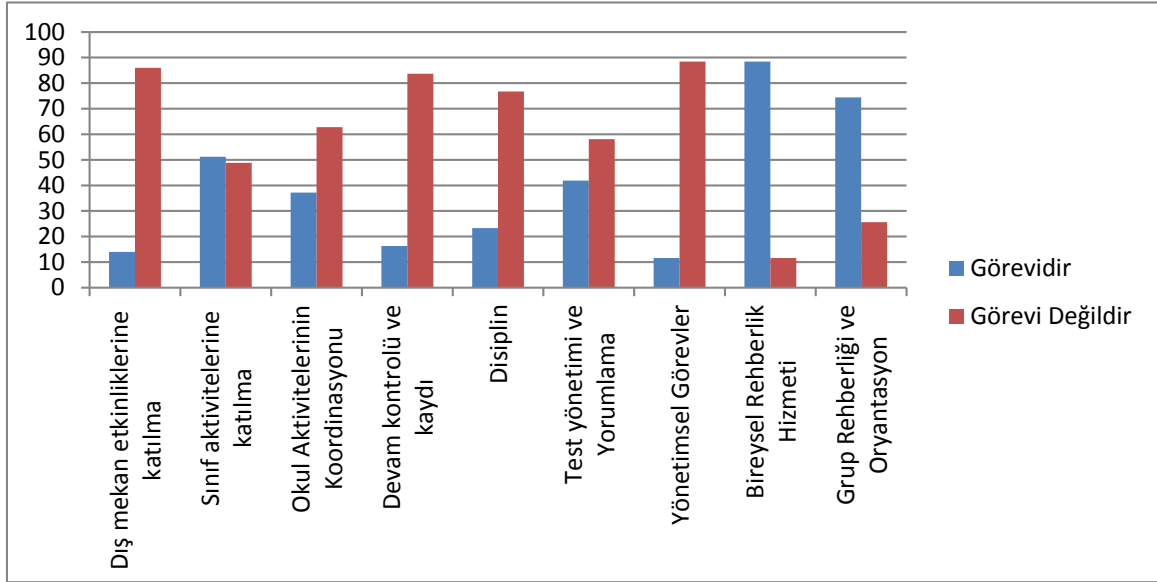
Şekil 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Uygulamasını Bekledikleri Testlere İlişkin Şekil

Okul öncesi öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerin sınıfta uygulamalarını bekledikleri testlere baktığımızda ise öğretmenlerin %48,8(n=103)'ü rehber öğretmenlerin psikoanalitik hikayeler testi uygulamasını beklerken %51,2(n=108)'si böyle bir beklenti içerisinde değildir. Öğretmenlerin %60,7(n=128)'si rehber öğretmenlerin çocuklara duygusal testler uygulaması gerektiğine inanırken %39,3(n=83)'ünün böyle bir beklentisi yoktur. Öğretmenlerin %60,7(n=128)'si rehber öğretmenlerin çocuklara zeka ve gelişim testleri uygulamasını beklerken, %39,3(83)'ünün böyle bir beklentisi yoktur. Öğretmenlerin %57,8(122)'i rehber öğretmenlerin görsel algı testleri uygulaması gerektiğini düşünürken, %42,2(n=89)'sinin bu yönde beklentisi yoktur. Öğretmenlerin %57,3(n=121)'ü rehber öğretmenlerin çocuklara kişilik testleri uygulamasını beklerken, öğretmenlerin %42,7(90)'sinin bu yönde beklentileri olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, rehber öğretmenlerden çocuğun başarısı için çocuklara çeşitli testler uygulanması için beklentilerinin olduğu görülmektedir. Ancak Akgün (2010) yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerden, çocukları gözlemlene, ölçek uygulama ve oryantasyon faaliyetleri sürdürme konusunda az sayıda öğretmenin beklenti içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rehber öğretmenlerin çocuklara değişik testler uygulaması çocuğun ihtiyaçlarının görülmesi ve rehberlik servislerinde kalitenin artırılması açısından önemlidir.

4.6. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlerden Beklentileri

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin rehber öğretmenlerden beklentilerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.3. Okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlerden beklentilerine dair şekil

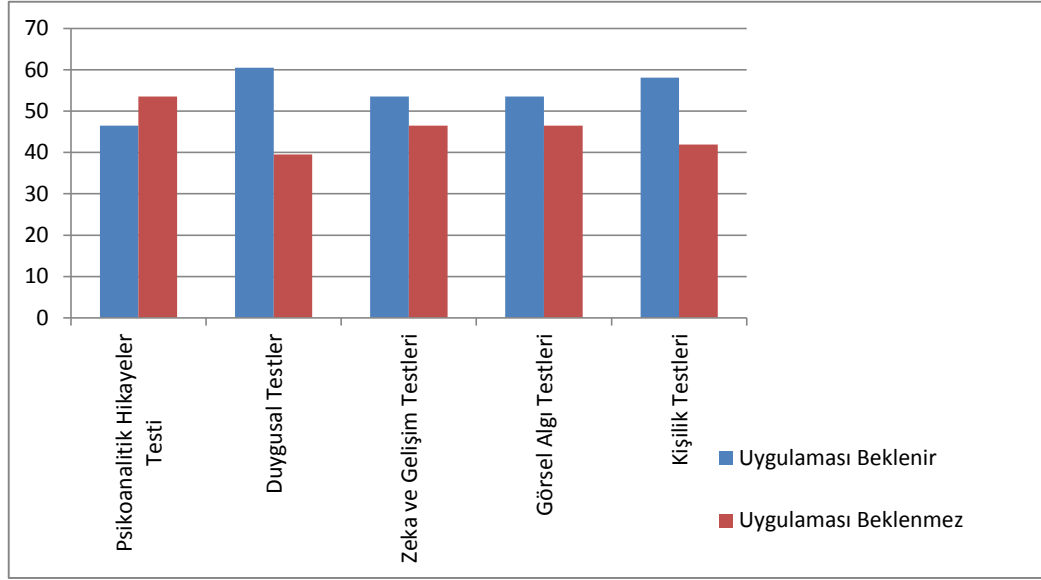
Soru formuna cevap veren okul öncesi kurum yöneticilerinin %14(n=6)'ü rehber öğretmenlerin dış mekan etkinliklerine katılmasını beklerken %86(n=37)'sının böyle bir beklentisi yoktur. Yöneticilerin %51,2(n=22)'si rehber öğretmenlerin sınıf içi aktivitelere katılmasını beklerken %48,8(n=21)'i rehber öğretmenlerin sınıf içi aktivitelere katılmasını beklememektedir. Yöneticilerin %37,2(n=16)'si rehber öğretmenlerin okul aktivitelerini koordine etmesini beklerken %62,8(n=27)'i böyle bir beklenti içerisinde değildir. Yöneticilerin %16,3(n=7)'ü öğrencilerin devam kaydı ve kontrollerinin rehber öğretmenler tarafından yapılması gerektiğine inanırken %83,7(n=36)'si rehber öğretmenlerin böyle bir görevinin olmadığını düşünmektedir. Yöneticilerin %23,3(n=10)'ü rehber öğretmenin okuldaki disiplini sağlamada görevli olduğunu düşünürken, yöneticilerin %76,7(n=176)'si rehber öğretmenlerin böyle bir görevi olmadığına inanmaktadır. Yöneticilerin %41,9(n=18)'u uygulanan testlerin yönetimi ve bu testlerin yorumlanmasının rehber öğretmenlerin görevi olduğunu savunurken, yöneticilerin %58,1(n=25)'i rehber öğretmenlerin böyle bir görevinin olmadığını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin

%11,6(n=5)'sı rehber öğretmenlerin yönetsel işlerde çalışmalarının gerektiğini düşünürken, %88,4(n=38) rehber öğretmenlerin yönetsel görevlerinin olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yöneticilerin %88,4(n=38)'ü rehber öğretmenlerden bireysel rehberlik hizmetleri beklerken, yöneticilerin %11,6(18)'sının böyle bir beklentisi bulunmamaktadır. Son olarak yöneticilerin %74,4(n=32)'ünün rehber öğretmenlerden grup rehberliği ve oryantasyon hizmetleri sunmasını beklediği, yöneticilerin %25,6(n=11)'sının ise böyle bir beklentisinin olmadığı görülmektedir.

Grafiğe baktığımızda okul öncesi öğretmenlerin beklentilerine paralel olarak, okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlerden en büyük beklentilerinin bireysel rehberlik hizmetleri, grup rehberliği ve oryantasyon olduğunu ve rehber öğretmenin sınıf içi aktivitelere katılması yönünde bir beklentilerinin olduğunu görmekteyiz. Zalaquett (2005) yaptığı araştırma sonucunda müdürlerin bireysel rehberlik hizmetlerini, rehber öğretmenlerin en büyük sorumluluğu olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularının aksine yöneticilerin rehber öğretmenlerden yönetsel görevler ve disiplini sağlama konusunda beklentileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Stroh (2003) yaptığı çalışmada çocuğa verilen rehberlik hizmetleri içerisinde grup rehberlik aktivitelerinin diğer rehberlik aktivitelerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Olson & Allen (1993) yaptıkları çalışmada yöneticilerin personel eğitimi, aile eğitimi ve sınıf gözlemlerinin rehber öğretmenlerin yapmadığı faaliyetler olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yöneticilerin rehber öğretmenlerden en düşük beklentileri ise çok düşük oranlarda yönetsel görevler, devam kontrolü ve kaydı, dış mekan etkinliklerine katılma oluşturmaktadır. Ancak Paskal (2001) yaptığı çalışmada yöneticilerin resmi evrak, büro işleri, komisyonlarda görev yapma gibi rehber öğretmenlerin görevleri olmayan alanlarda, rehber öğretmenlerin çalışması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Sınavlarda nöbet tutma, boş geçen derse girme ve okulda disiplini sağlama faaliyetleri yöneticilerin rehber öğretmenlerden beklentilerini oluşturmuştur. Schmidt'in (1999) yönetsel görevlerin ve disiplin işlerinin rehber öğretmenlerin temel görevi olmadığını ifade etmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Korkut Owen ve Owen (2008) rehber öğretmenlerin bireysel etkinliklere az vakit harcadıkları ve yönetsel işler için fazla vakit harcadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada yöneticilerin yönetsel işleri rehber

öğretmenden bekledikleri ama bunu ifade etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlerden uzmanlık alanlarının dışında beklentilerinin olmaması okul öncesi rehberlik servislerinin daha işlevsel ve nitelikli çalışmalar yapması için olumlu bir bakış açısı oluşturmaktadır.

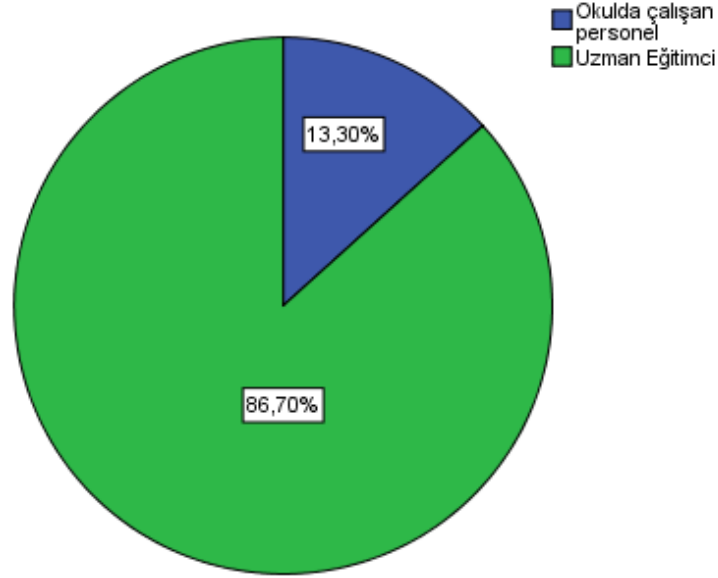


Şekil 4.4. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlerden Uygulamalarını Bekledikleri Testlere İlişkin Şekil

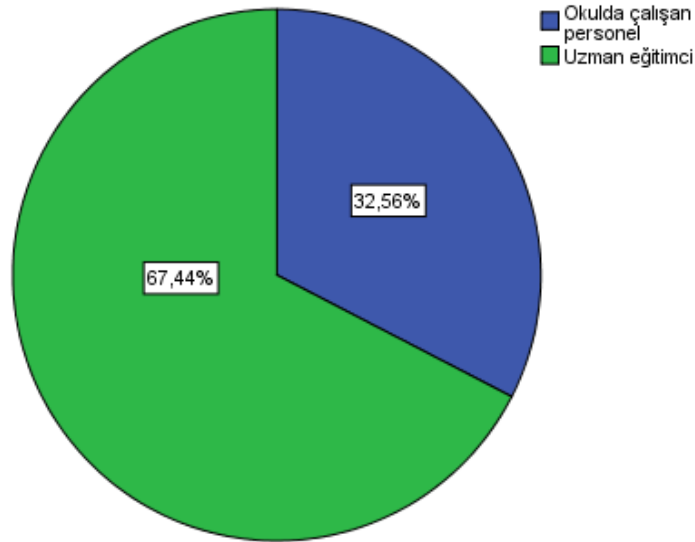
Okul öncesi kurum yöneticilerinin, rehber öğretmenlerin sınıfta uygulamalarını bekledikleri testlere baktığımızda ise yöneticilerin %46,5(n=20)'i rehber öğretmenlerin psikoanalitik hikayeler testi uygulamasını beklerken %53,5(n=23)'i böyle bir beklenti içerisinde değildir. Yöneticilerin %60,5(n=26)'i rehber öğretmenlerin çocuklara duygusal testler uygulaması gerektiğine inanırken %39,5(n=17)'i böyle bir beklentisi yoktur. Yöneticilerin %53,5(n=23)'i rehber öğretmenlerin çocuklara zeka ve gelişim testleri uygulamasını beklerken, %46,5(20)'inin böyle bir beklentisi yoktur. Yöneticilerin %53,5(23)'i rehber öğretmenlerin görsel algı testleri uygulaması gerektiğini düşünürken, %46,5(n=20)'inin bu yönde beklentisi yoktur. Yöneticilerin %58,1(n=25)'i rehber öğretmenlerin çocuklara kişilik testleri uygulamasını beklerken, yöneticilerin %41,9(18)'unun bu yönde beklentileri olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlerden çocukların sağlıklı gelişimi için çeşitli testler uygulamalarını bekledikleri yukarıdaki verilerden açıkça

görülmektedir. Rehber öğretmenler çocuklara değişik testler uygulayarak çocukların hangi alanda yetersiz olduklarını görebilirler. Üstün yetenekli çocukların belirlenmesinde de bu testler kullanılabilir.



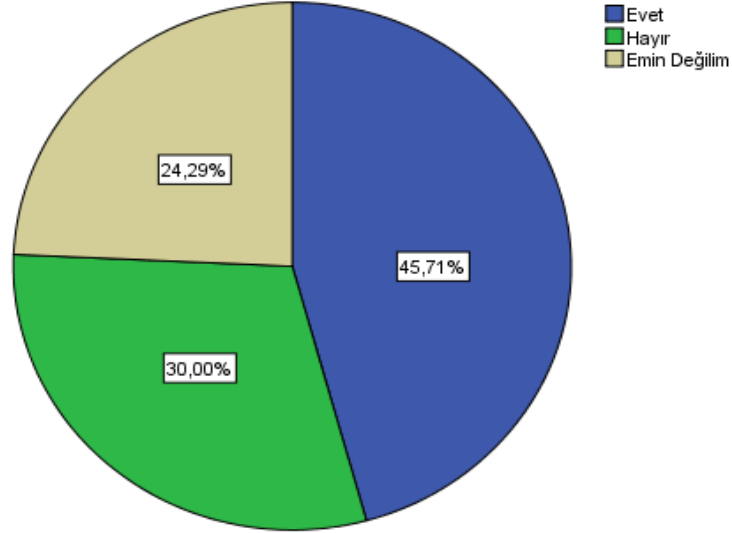
Şekil 4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Görev Tanımına İlişkin Verdiği Cevaplar (N=211)



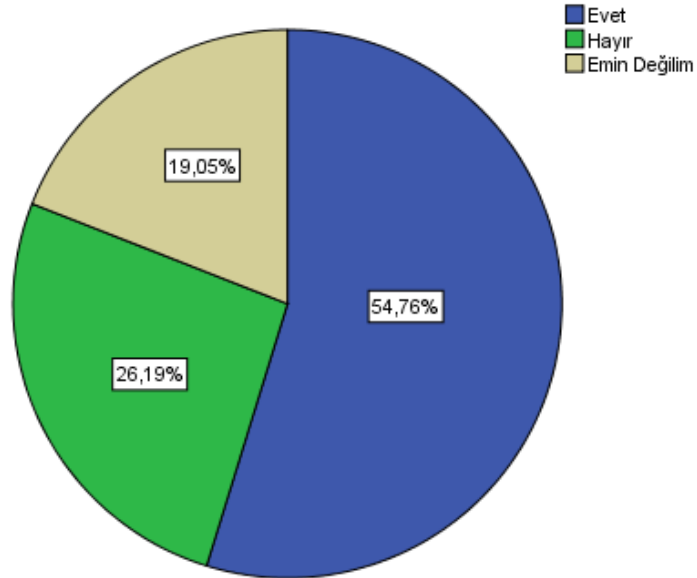
Şekil 4.6. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlerin Görev Tanımlarına İlişkin Cevapları (N=43)

Yukarıdaki verilerden okul öncesi kurum yöneticileri ve rehber öğretmenlerin psikolojik rehberlik ve danışmanlık alanını ayrı bir uzmanlık alanı olarak gördükleri ve rehber öğretmenlerin uzmanlık alanına saygı duyduklarına ulaşılabılır. ASCA (2009) raporunda da yöneticilerin ve öğretmenlerin birbirlerinin kişiliklerine ve

mesleki uzmanlıklarına saygı duyması gerektiği üzerinde durulur. Uzmanlık alanlarına karşılıklı saygı duyulan disiplinler arasında işbirliği ve güven ilişkisi yüksek olacaktır.



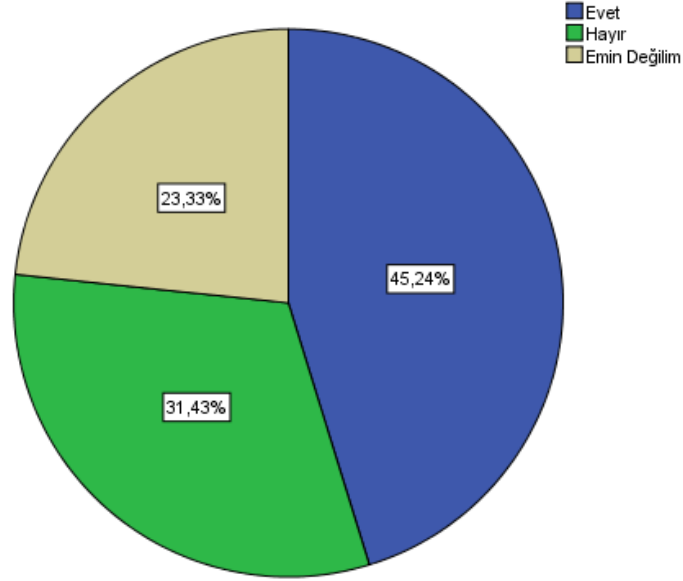
Şekil 4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Servisinin Yeterince Etkili ve İşlevsel Olma Durumuyla İlgili Görüşlerini İçeren Şekil (N=211)



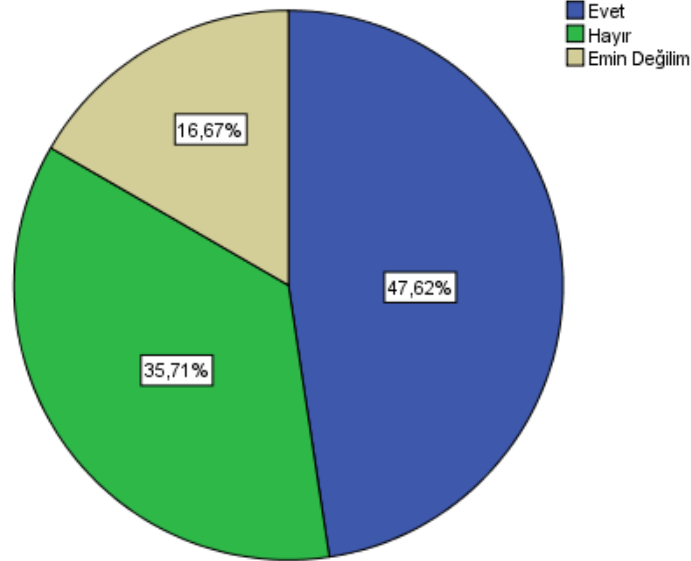
Şekil 4.8. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin, Rehberlik Servisinin Yeterince Etkili ve İşlevsel Olma Durumuyla İlgili Görüşlerine Dair Şekil (N=43)

Şekil 4.7'ye baktığımız zaman öğretmenlerin sadece % 45'inin rehberlik hizmetlerinin etkili ve işlevsel olduğunu düşündüğü görülmektedir. Şekil 4.8'e baktığımız zaman ise yöneticilerin % 54'lük bir kısmının rehberlik faaliyetlerinin yeterince etkili ve işlevsel olduğunu düşündüklerini görmekteyiz. Bu verilerden öğretmenlerin ve yöneticilerin rehberlik hizmetlerinden memnun olmadığı

sonucuna ulaşabiliriz. Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin işlevselliğinin artırılması için çalışmalar yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.



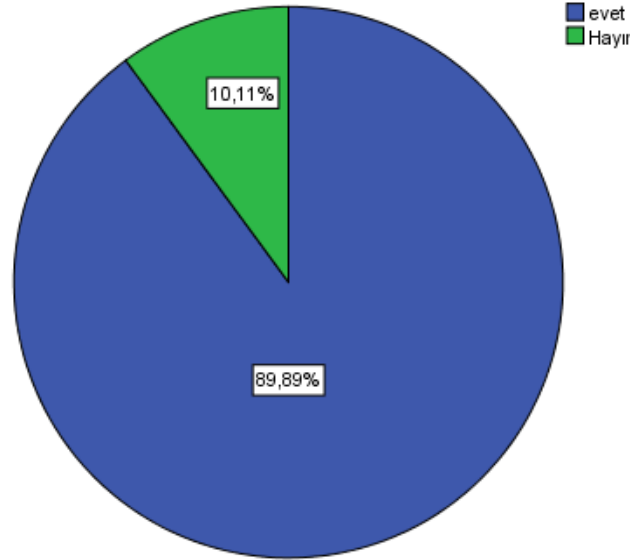
Şekil 4.9. Öğretmenlerin Rehber Öğretmenler İle İşbirliği Yapmak İçin Yeterince Vakitleri Olup Olmadığına Dair Verilere İlişkin Şekil (N=211)



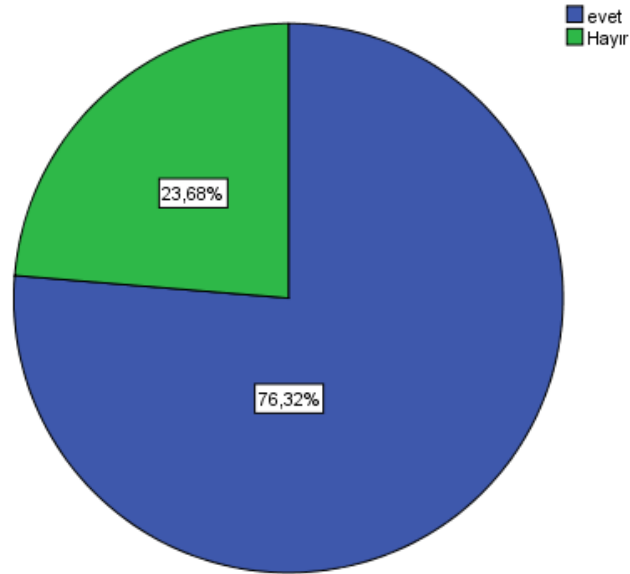
Şekil 4.10. Yöneticilerin, Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerle İşbirliği Yapmak İçin Yeterince Vakitlerinin Olup Olmadığına İlişkin Görüşlerini İçeren Şekil (N=43)

Şekil 4.9'da öğretmenlerin % 45'inin rehber öğretmenlerle görüşmek için vakitlerinin olduğunu ifade ettiği, % 32'sinin görüşmek için vakitlerinin olmadığını belirttiği ve % 23'ünün emin değilim diye cevap verdiği görülmektedir. Şekil 4.10'da yöneticilerin verdiği cevaplara baktığımızda ise %47'sinin öğretmenlerin rehber

öğretmenlerle görüşmek için vakitleri olduğunu belirttiği, % 36'sının vakitleri yok diye cevap verdiği ve % 17'sinin emin değilim diye cevap verdiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sürekli sınıfta çocukla ilgilenmesi gerektiğinden yeterince vakti olmadığı düşünülmektedir.



Şekil 4.11. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Rehberlik Servisleri Hizmet Vermeli Mi? Şeklindeki Soruya Dair Öğretmen Görüşlerini Yansıtan Şekil (N=211)



Şekil 4.12. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Rehberlik Servisleri Hizmet Vermeli Mi? Şeklindeki Soruya İlişkin Kurum Yöneticilerinin Görüşlerini İçeren Şekil (n=43)

Şekil 4.11'de okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşık % 90'ı rehberlik servislerinin hizmet vermesi gerektiğini düşünmektedir. % 10'u okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerine gerek olmadığını düşünmektedir. Şekil 4.12'de yöneticilerin

% 76'sı rehberlik servislerinin okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet vermesini desteklemekte, % 23'ü ise rehberlik hizmetlerini gerekli görmemektedir.

Bu verilerden öğretmenlerinin çoğunluğunun ve yöneticilerin nerdeyse yarısının rehberlik servislerinin yeterince etkin ve işlevsel olmadığını düşündüklerini görmekteyiz. Kılıç (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin genel olarak rehberlik hizmetlerinden istenilen faydayı elde edemediklerini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Aliyev, Erguner-Tekinalp, Ülker & Shine-Edizer (2012) okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetleri için nitelikli bir çalışma yapılmadığı için rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının belirlenmediğini ifade etmişlerdir. Perrello (2009) çalışmasında rehber öğretmenlerin genelinin yıllık planlarının olmadığı ve uygulama takvimi oluşturmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum rehberlik faaliyetlerinin aksamasına sebep olmaktadır. Bu araştırmalar, ulaşılan araştırma verilerini desteklemektedir. Tuzcuoğlu'nun (1995) yaptığı çalışmada ise yönetici ve öğretmenlerin rehberlik servisinin yaptığı çalışmaları olumlu karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca verilen rehberlik hizmetlerinin öğrenciler ve veliler üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu ortaya çıkmıştır. Camadan ve Sezgin (2012) rehber öğretmenlerle yöneticiler arasında işbirliğinin geliştirilmesinin rehberlik hizmetlerinin etkililiği ve verimliliği açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi öğretmenlerin rehber öğretmenlerle görüşmeye vakitleri olmadığını düşündükleri görülmektedir. Marchetta (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrenci başarısı için rehber öğretmenlerle çok az görüştikleri sonucuna ulaşmıştır. Monteiro-Leitner, Asner-Self, Milde, Leitner and Skelton (2006) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin, rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetleri için yeterince vakit harcamadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. ASCA (2009) raporunda müdür ve rehber öğretmenlerin ilişkilerinde en önemli unsurların karşılıklı güven ve saygı, ortak vizyon ve birlikte karar alma süreci olarak ifade edilmiştir. İşbirliğinin önündeki en büyük engeller ise güven bunalımı ve zaman azlığı olarak ifade edilmiştir. ASCA (2009) raporunda zaman yetersizliğinin rehber öğretmenler ve öğretmenler arasında iletişim engeli olduğunun ifade edilmesi araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Şekil 4.11'de okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%90) okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik servislerinin hizmet vermesini desteklemektedir. Şekil 4.12'de okul öncesi kurum yöneticilerinin çoğunluğu (%76) okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik servislerinin hizmet vermesini desteklemektedir. Benzer olarak Dollarhide, Smith & Lemberger (2007) çalışmalarında rehber öğretmenler velilere, çocuklara, okulda çalışan personele ve yönetime direk katkı sağladığı zaman yöneticilerin rehber öğretmenleri destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik servislerinin hizmet vermesi, eğitimin kalitesini arttıracaktır. Yöneticilerin, ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin bir araya gelmesi, ortak etkinlikler düzenlemesi ve çocuğun başarısı için bir arada çalışmaları daha da kolaylaşacaktır. Rehberlik servisleri paydaşlar arasında işbirliğini koordine edecektir. Ailenin en fazla okul öncesi eğitim kademesinde eğitim sürecine dahil olduğu göz önüne alınırsa okul öncesi eğitim kademesinde rehberlik hizmetlerinin çocukla birlikte aileye de önemli bir destek sağladığı görülebilir.

Okul öncesi eğitimde rehberlik servislerinin hizmet vermesini destekleyen öğretmenlerin niçin rehberlik servislerinin hizmetlerini desteklediklerine dair görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Çocukların sorunlarıyla ilgili çözüm üretemediğimizde devreye uzman bakış açısına sahip rehber öğretmenler giriyor (n=46),

Rehber öğretmenlerin çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine destek olması(n=18),

Çocukların bireysel takibi, aileyle iletişim kurmaları ve aile eğitimleri vermeleri(n=16),

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların desteklenmesi(n=10),

Bire bir iletişim ve bireysel rehberlik(n=8),

okul öncesi öğretmenlerinin rehberlik servisinin hizmet vermesini istemelerindeki en büyük etkenler olmuştur.

Bir öğretmen *"Kişisel problemlerin çözümü, sorunlu aileler ile iletişim ve çocuğun sağlıklı kişilik gelişimi için gereklidir. Zeka alanları ve meslek eğilimleri bu yaşlarda*

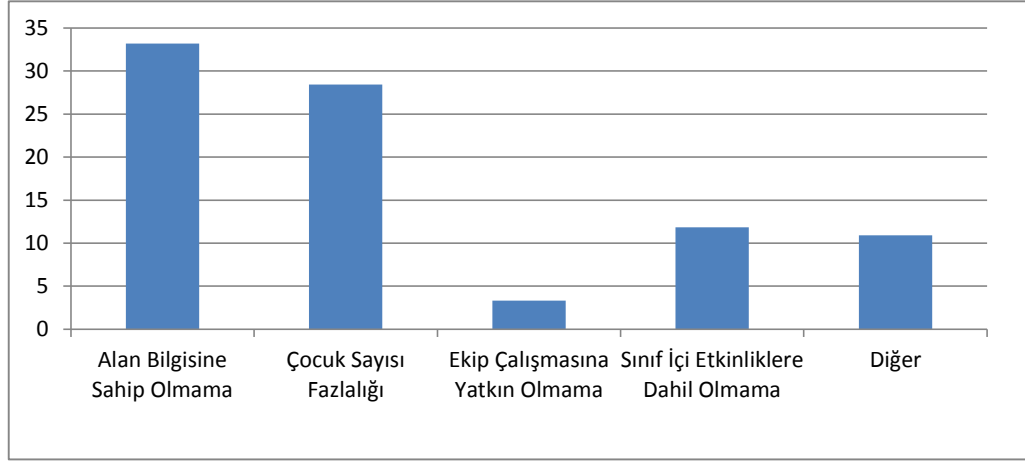
ortaya çıkmaya başladığı için rehberlik servisine ihtiyaç vardır.” şeklinde cevap vermiştir. Bu cevap öğretmenlerin bakış açısını özetler niteliktedir.

Okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin olmasını desteklemeyen öğretmenlerin bakış açısı ise; Rehber öğretmenlerin sınıf içi etkinliklere dahil olmaması, sorunlu öğrenciler olduğunda ve gerektiğinde öğretmenin bu öğrencileri RAM'lara yönlendirmesi ve rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim düzeyinde hizmet sunmakta yetersiz kalması şeklinde özetlenebilir.

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ise veli iletişimi ve aile eğitimi(n=4), bireysel rehberlik(n=3), Çocuk gelişiminin takibi(n=3), çocuğun davranış bozuklukları ve uyum sorunlarının çözümü için rehberlik servislerinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinden rehberlik servisini desteklemeyen yöneticiler ise rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarına yönetici olarak atanması, rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim alanında yetersiz kalması diye ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin görev tanımlarının belirsiz olması da bir diğer neden olarak ifade edilebilir. Benzer bir çalışmada Kılıç (2010) yaptığı araştırmada ilkokuldaki öğretmen ve yöneticilerin tamamının ilkokullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Hohenshil (1991) yaptığı çalışmada okul öncesi çağında eğitim alan çocukları olan ailelerin okulda rehberlik servislerinin varlıklarını destekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuç sadece eğitimciler değil rehberlik servislerinin önemli bir parçası olan aileler de rehberlik servislerinin hizmet vermesini desteklemektedir.

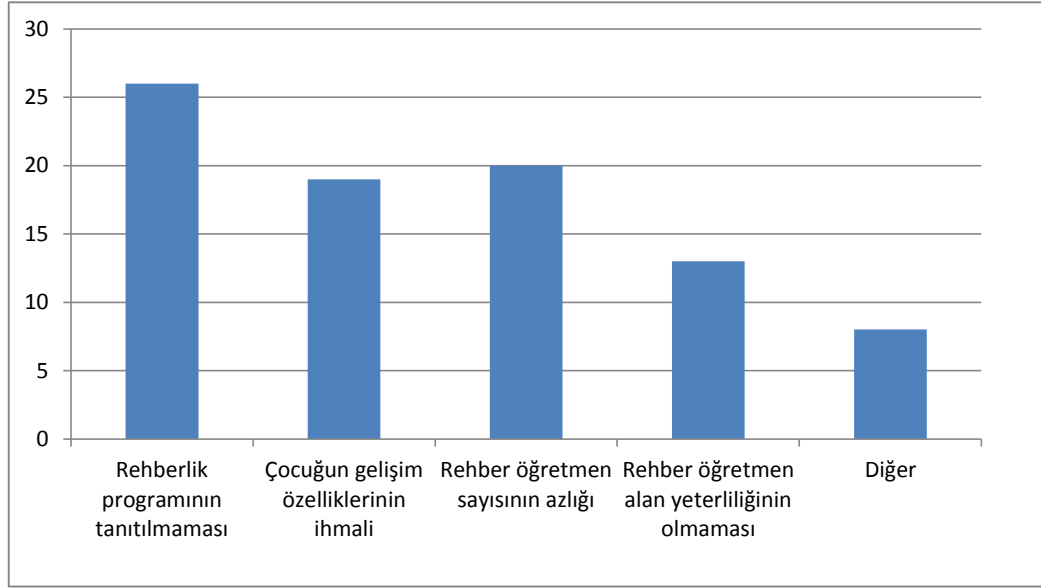
Soru 1. Rehber öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışmanıza engel olduğunu düşündüğünüz etkenler nelerdir?



Şekil 4.13. Okul Öncesi Öğretmenlerin İşbirliğine İlişkin Görüşlerini İçeren Grafik

Rehber öğretmenlerle var olan iletişim sorunlarınızın en büyük nedenleri için okul öncesi öğretmenlerin %33,2(70)'si rehber öğretmenlerin alan bilgisine sahip olmaması, %28,4(60)'ü hizmet verilen çocuk sayısının fazla olması, %3,3(7)'ü rehber öğretmenlerin ekip çalışmasına yatkın olmaması, %11,8(25)'i rehber öğretmenin sınıf içi etkinliklere dahil olmaması diye ifade etmiştir. Öğretmenlerin %10,9(23)'u rehber öğretmenlerle iletişim sorunları yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Grafiğe bakıldığı zaman en büyük iletişim nedenlerinden biri rehber öğretmenin okul öncesi eğitim alan bilgisine sahip olmaması olarak gösteriliyor. Aliyev, Erguner-Tekinalp, Ülker & Shine-Edizer (2012) yaptıkları çalışmada rehber öğretmenlerin okul öncesi yaş grubuyla çalışmak için gerekli eğitimi almadıkları ve rehber öğretmenlerin okul öncesi yaş grubundaki çocukların gelişim özelliklerini bilmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen veriler araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

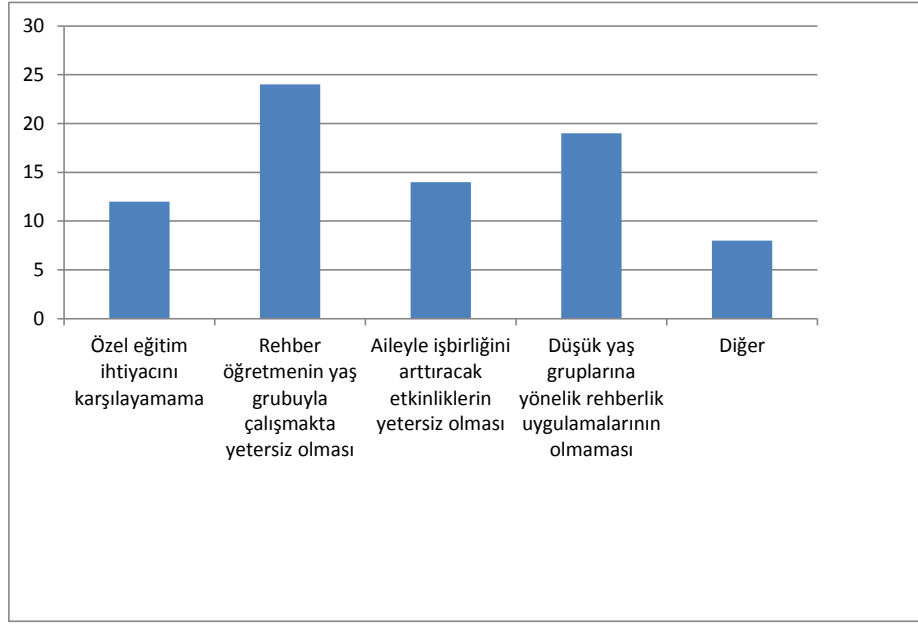
Soru 2: Okul öncesi rehberlik programında karşılaştığınız en önemli güçlükler nelerdir?



Şekil 4.14. Öğretmenlerin Okul Öncesi Rehberlik Programlarında Karşılaştığı Güçlüklerle İlişkin Görüşlerini İçeren Grafik

Okul öncesi rehberlik programında karşılaşılan en önemli güçlükler nelerdir? Sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin % 26'sı(n=56) rehberlik programının tanıtılmaması, % 19'u(n=41) çocuğun gelişim özelliklerinin ihmali, % 20'si(n=43) rehber öğretmen sayısının azlığı, %13'ü(n=27) rehber öğretmenin okul öncesi eğitim alanında yeterliliğinin olmaması cevabını vermiştir. Katılımcıların % 8'i (n=16) diğer seçeneğini işaretlemiş % 14'ü(n=28) ise sorulan soruya cevap vermemiştir. Bu verilerden rehberlik programının okul öncesi eğitim programlarında tanıtılmadığı ve öğretmenlerin rehberlik programını yeterince bilmedikleri sonucuna varılabilir. Camadan ve Sezgin (2012) Okullardaki psikolojik rehberlik ve danışman sayısının az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun rehberlik hizmetlerini olumsuz etkilediğini söylemelerine rağmen araştırma bulgularında bunun rehberlik hizmetlerinin etkinliğini engelleyen bir durum olduğu sonucuna ulaşılamamıştır.

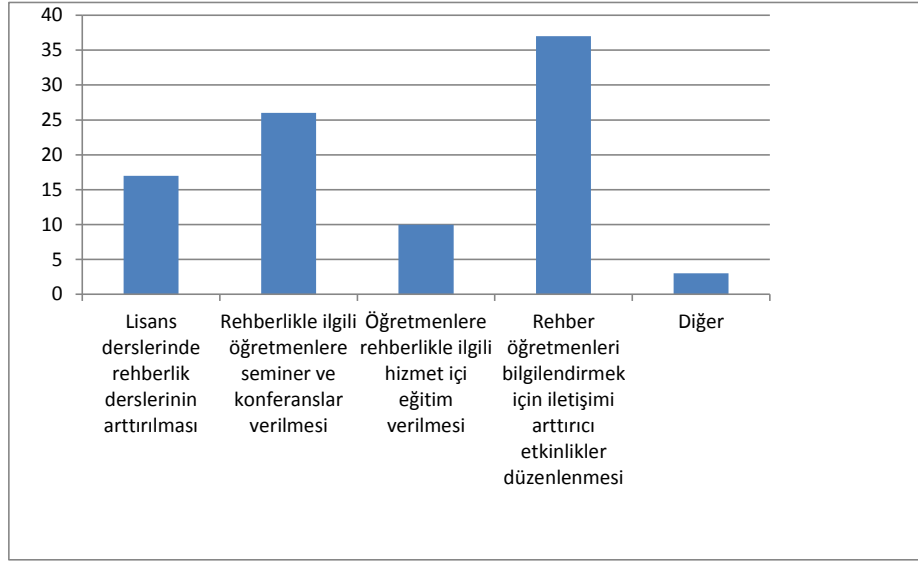
Soru 3: Okul öncesi rehberlik programının şu an karşılaştığınız en zayıf yönleri nelerdir?



Şekil 4.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehberlik Programının Zayıf Yönleri İle İlgili Görüşlerini İçeren Grafik

Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi rehberlik programının özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gereksinimini karşılayamamasını % 12 (n=25) problem olarak görmekte, öğretmenlerin % 24'ü (n=51) rehber öğretmenin bu yaş grubuyla çalışmakta yetersiz olduğunu ifade etmekte, % 14 (n=29) rehberlik alanında aileyle işbirliğini arttıracak etkinliklerin yetersiz olmasını ve % 19'u (n=41) düşük yaş gruplarına yönelik rehberlik uygulamalarının olmamasını okul öncesi rehberlik programının en büyük problemi olarak görmektedir. Katılımcıların % 8'i (n=18) diğer cevabını vermiştir. Katılımcıların % 23'ü (n=47) ise bu soruya cevap vermemişlerdir. Aliyev, Erguner-Tekinalp, Ülker & Shine-Edizer (2012) yaptıkları çalışmada rehber öğretmenlerin, öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği yapma konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna varmışlardır. Bu durumun rehberlik programının uygulanmasında problem oluşturduğu söylenebilir.

Soru 4: Rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde anlamanız için size yardımcı olacağını düşündüğünüz faaliyetler nelerdir?

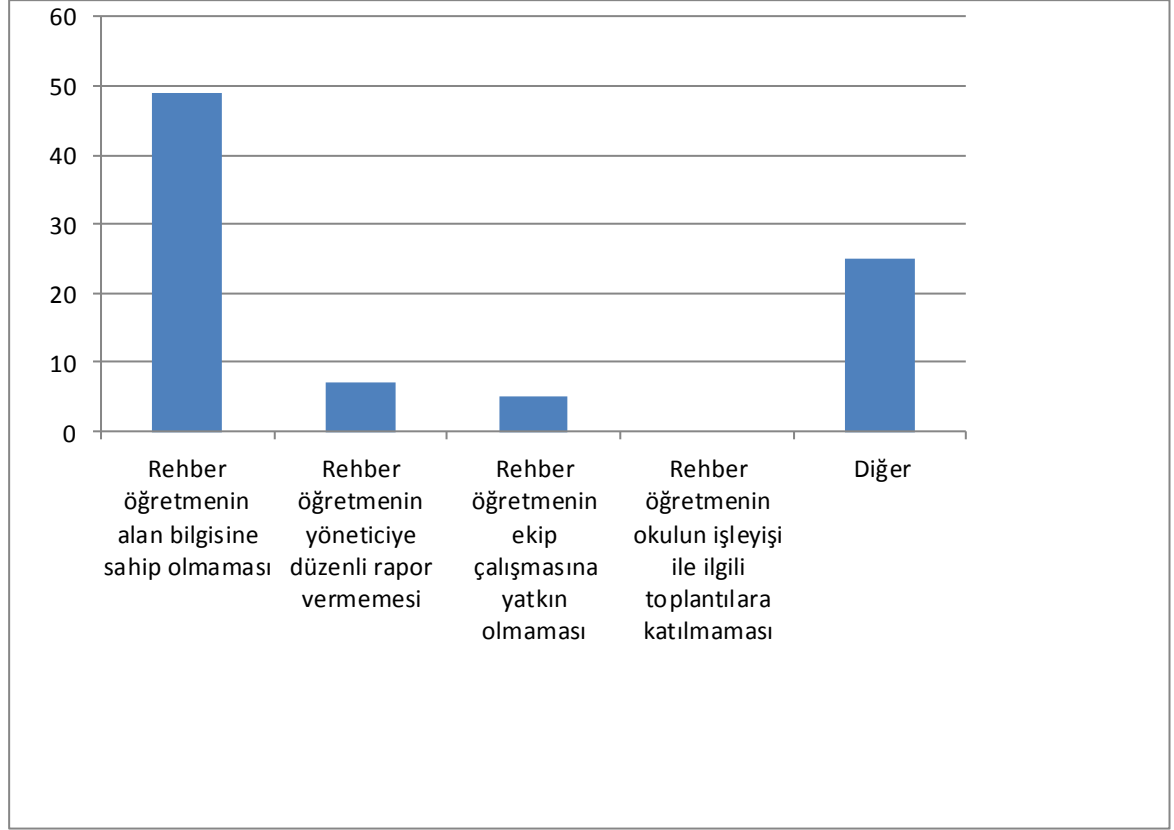


Şekil 4.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Görev Ve Sorumluluklarını Anlaması İçin Gereken Faaliyetlere İlişkin Görüşleri İçeren Grafik

Öğretmenler, rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını anlamak için % 17 düzeyinde okul öncesi lisans derslerinde rehberlik derslerinin artırılması, % 26 rehberlikle ilgili okul öncesi öğretmenlerine seminer ve konferanslar düzenlenmesi, % 10 öğretmenlere rehberlikle ilgili hizmet içi eğitim verilmesi, % 37 (n=79) rehber öğretmenleri bilgilendirmek için iletişimi artırıcı etkinlikler düzenlenmesi cevaplarını vermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin % 3'ünün (n=7) diğer cevabını verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin % 7'si (n=15) bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Griffin, Jones ve Kilgore (2006) çalışmalarında sürekli iletişim halinde olma, kaygı, korku ve beklentileri paylaşma, ortak amaç için çalışma, aile katılımı ve destekleyici okul ikliminin okuldaki işbirliğini olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. Diğer taraftan öğrenci başarısı için çalışan paydaşlarda bilgi paylaşımının olmaması, ortak anlayış geliştirilmemesi, beklentilerin farklı olması, mesleki rol algıları, zamanın kısıtlı olması, ortak bir amacın olmaması ve alınan kararlara uyulmaması işbirliğinin önündeki engeller olarak bulunmuştur. Nazlı (2008) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kendilerine rehberlik servisi ve faaliyetleri ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi talebinde bulduklarını görmüştür.

Okul öncesi kurum yöneticilerinin verdikleri cevaplar ise aşağıda sıralanmıştır.

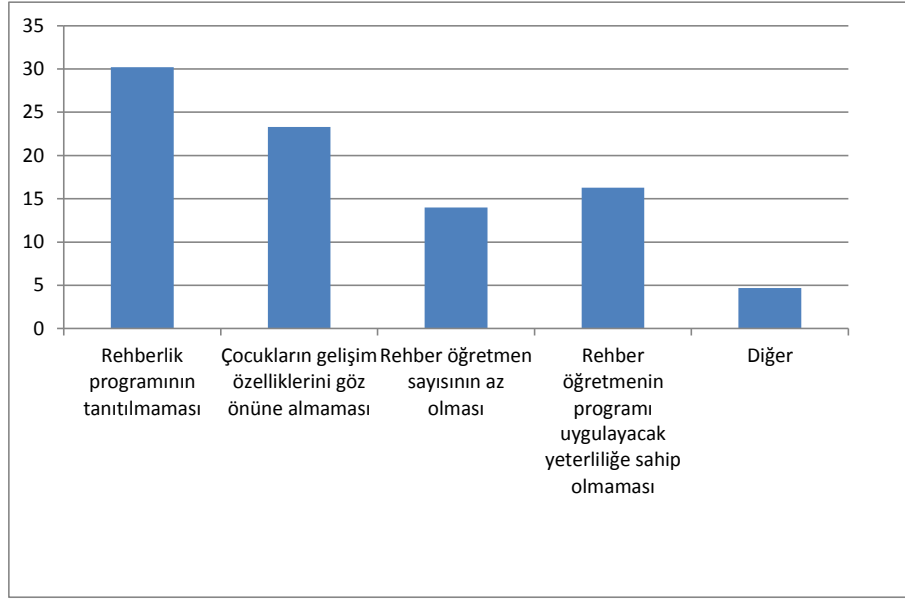
Soru 1. Rehber öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışmanıza engel olduğunu düşündüğünüz etkenler nelerdir?



Şekil 4.17. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin İşbirliğine İlişkin Görüşlerini İçeren Grafik

Yöneticilerin, rehber öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışmalarına engel olduğunu düşündükleri faktörler, rehber öğretmenin okul öncesi alan bilgisine sahip olmaması % 49 (n=21), % 7 (n=3) rehber öğretmenin yöneticiye düzenli rapor vermemesi, % 5 (n=2) rehber öğretmenin ekip çalışmasına yatkın olmaması diye cevap vermişlerdir. Katılımcıların % 14 (n=6) oranında bu soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Yöneticilerin rehber öğretmenlerin okul öncesi alan bilgisine sahip olmadıkları görüşünü desteklemeleri okul öncesi öğretmenleriyle aynı görüşte olduklarını göstermektedir.

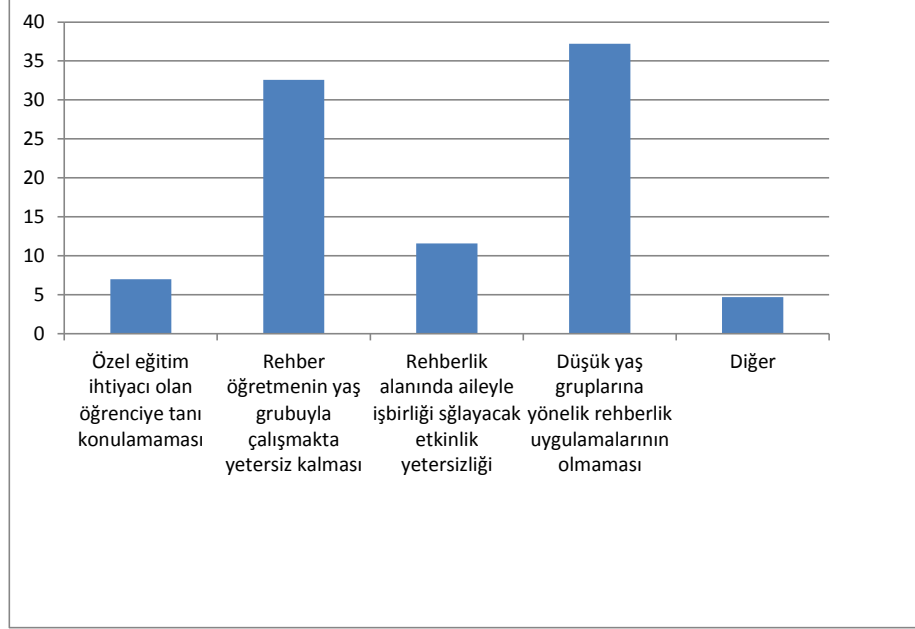
Soru 2: Okul rehberlik programında karşılaştığınız en önemli güçlükler nelerdir?



Şekil 4.18. Yöneticilerin Okul Öncesi Rehberlik Programlarında Karşılaştığı Güçlüklerle İlişkin Görüşlerini İçeren Grafik

Okul öncesi rehberlik programında karşılaşılan en önemli güçlükler nelerdir? sorusuna okul öncesi kurum yöneticilerinin % 30'u (n=13) rehberlik programının tanıtılmaması, % 23'ü (n=10) çocuğun gelişim özelliklerinin ihmal, % 14'ü (n=6) rehber öğretmen sayısının azlığı, %16'sı(n=7) rehber öğretmenin okul öncesi eğitim alanında yeterliliğinin olmaması cevabını vermiştir. Katılımcıların % 5'i (n=2) diğer seçeneğini işaretlemiş % 12'si (n=5) ise sorulan soruya cevap vermemiştir. Bu verilerden rehberlik programının okul öncesi eğitim programlarında tanıtılmadığı ve öğretmenlerin rehberlik programını yeterince bilmedikleri sonucuna varılabilir. Güven (2009) yaptığı araştırmada rehber öğretmenlerin okul yönetimi ve öğretmenlerle yeterince iletişim kurmadığı, okullarda rehber öğretmen sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırma bulgularında rehber öğretmen sayısının az olmasının okul öncesi rehberlik hizmetlerinin sağlanmasında çok önemli bir sorun olmadığı görülmektedir.

Soru 3: Okul öncesi rehberlik programının şu an karşılaştığınız en zayıf yönleri nelerdir?



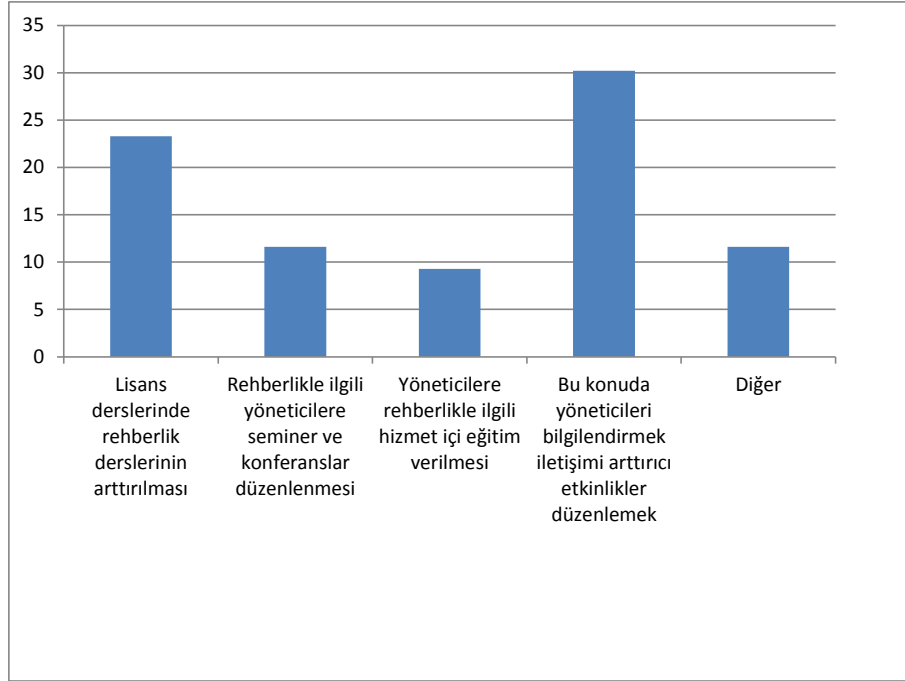
Şekil 4.19. Yöneticilerin Rehberlik Programının Zayıf Yönleri İle İlgili Görüşlerini İçeren Grafik

Okul öncesi kurum yöneticileri, okul öncesi rehberlik programının özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gereksinimini karşılayamamasını % 7 (n=3) problem olarak görmekte, öğretmenlerin % 32'si (n=14) rehber öğretmenin bu yaş grubuyla çalışmakta yetersiz olduğunu ifade etmekte, % 12 (n=5) rehberlik alanında aileyle işbirliğini arttıracak etkinliklerin yetersiz olmasını ve % 37'si (n=16) düşük yaş gruplarına yönelik rehberlik uygulamalarının olmamasını okul öncesi rehberlik programının en büyük problemi olarak görmektedir. Katılımcıların % 5'i (n=2) diğer cevabını vermiştir. Katılımcıların % 7'si (n=3) ise bu soruya cevap vermemişlerdir.

Bu verilerden okul öncesi eğitim programın, okul öncesi rehberlik programıyla bir bütün olduğunu ve iki programın birbirini tamamladığını görebiliriz. Okul öncesi eğitim programını bilmeyen rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim alanında yeterince verimli olmadıkları sonucu çıkarılabilir. Ayrıca rehberlik programında

düşük yaş grubuna yönelik etkinliklerin olmaması bir diğer büyük sorun olarak algılanmaktadır.

Soru 4: Rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde anlamanız için size yardımcı olacağını düşündüğünüz faaliyetler nelerdir?



Şekil 4.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarını Anlaması İçin Gereken Faaliyetlere İlişkin Görüşleri İçeren Grafik

Okul öncesi kurum yöneticileri, rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını anlamak için % 23(n=10) düzeyinde okul öncesi lisans derslerinde rehberlik derslerinin artırılması, % 12(n=5) rehberlikle ilgili okul öncesi öğretmenlerine seminer ve konferanslar düzenlenmesi, % 9(n=4) öğretmenlere rehberlikle ilgili hizmet içi eğitim verilmesi, % 30 (n=13) rehber öğretmenleri bilgilendirmek için iletişimi artırıcı etkinlikler düzenlenmesi cevaplarını vermişlerdir. Katılımcı yöneticilerin % 12'sinin (n=5) diğer cevabını verdikleri görülmüştür. Yöneticilerin % 14'ü (n=6) bu soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Başaran (2008) yaptığı araştırmada yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerin büyük oranda rehberlikle ilgili seminerlerin düzenlenmesini istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın

aksine Allosif & Elisavet (2010) okul rehber öğretmenliğini sürekli kendini yenileyen ve kalıcı bilgi, davranış ve tutum gerektiren bir meslek olarak tanımlamışlardır. Kısa süreli seminerlerle rehber öğretmenlerin yenilikçi ve çağdaş bir eğitim sisteminin parçası olmasının düşünülmemeyeceğini vurgulamışlardır. Rehber öğretmenlerin yaşam boyu kendilerini geliştirmeleri, sürekli eğitim programlarına dahil olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer çalışmada Kılıç (2010) rehberliğin kalitesinin artırılması için rehber öğretmen sayısının artırılması ve lisans eğitiminde tüm öğretmenlere rehberlikle ilgili derslerin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

ASCA (2009) öğretmenlerin ve yöneticilerin işbirliği içerisinde hareket etmesi, rehberlik hizmetleri konusunda ortak karar almaları ve verilen rehberlik hizmetlerinin planlanması gerektiğini ifade eder. Rehberlik hizmetlerine ilişkin kayıtların tutulmasının ve dönem sonunda değerlendirme yapmanın etkili ve verimli rehberlik faaliyetleri için zorunlu olduğunu belirtir. Yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin birbirlerine karşı hesap verebilir olmaları ve güvene dayalı bir ilişki kurmaları, düzenli aralıklarla görüşmeler gerçekleştirmelerinin önemi ifade edilmiştir. Araştırma verilerinin rehber öğretmenlerle günlük görüşen yöneticilerin ve okul öncesi öğretmenlerinin, aylık görüşen, bir ihtiyaç olduğunda görüşen yada hiç görüşmeyen yöneticiler ve okul öncesi öğretmenlere göre rehber öğretmene yönelik algılarının daha olumlu olduğunu ortaya koyması Amerikan Okul Rehberlik Derneği'nin bu yöndeki bilgilerini desteklemektedir.

Zalaquet (2012) yaptığı çalışmada rehber öğretmen ve yöneticilerin rehberlik servisinin hizmetlerinde önceliklerinin aynı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yönetici ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin rehber öğretmenin öğrenciler, aileleri ve öğretmenlere direk hizmet sağlaması gerektiği noktasında hem fikir olduğu da araştırmanın bir başka sonucu olmuştur. Bu bulgulara benzer olarak araştırmada rehber öğretmen ve yöneticilerin, rehber öğretmenlere yönelik algılarının ve beklentilerinin benzerlik gösterdiği sonucu çıkmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde okul öncesi kurum yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarına dair bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenlerin okul yönetimi tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden bütün öğrencilerin gelişimine yönelik rehberlik hizmeti beklediği görülmektedir. Rehberliğin çocuğun sosyal duygusal gelişimine katkıda bulunması gerektiğini ifade eden öğretmenlerin aynı zamanda rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını tam olarak bildikleri sonucuna ulaşılabilir. Rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını anlayabilmek için okul öncesi eğitimi bölümünde rehberlik derslerinin artırılması ve rehberlikle ilgili okul öncesi öğretmenlerine seminerler ve konferanslar düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Cinsiyet, mezuniyet düzeyi, öğretmenlik deneyimi değişkenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak rehber öğretmenlerle günlük görüşen öğretmenlerin, aylık görüşen, bir problem olduğunda görüşen ve hiç görüşmeyen öğretmenlere göre daha olumlu algıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerden bireysel rehberlik, grup rehberliği ve oryantasyon, sınıf içi aktivitelere katılma gibi beklentilerinin olduğu ve bu faaliyetleri rehber öğretmenin en önemli faaliyetleri olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerden yönetsel görevler, devam kaydı ve kontrolü, disiplini sağlama konularında beklentilerinin çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmının rehber öğretmenlerden görsel algı testleri, zeka ve gelişim testleri, duygusal testler ve kişilik testleri uygulama yönünde beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenleri ayrı bir uzmanlık alanına sahip öğretmenler olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası okulda verilen rehberlik faaliyetlerinin yeterince etkin ve işlevsel olmadığını düşünmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası rehber öğretmenlerle görüşmek için yeterince vakitlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bütün bunlara rağmen okul öncesi öğretmenlerinin çok büyük oranda okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik faaliyetlerini destekledikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesi, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların desteklenmesi, aile ile iletişim kurması ve aileye yönelik eğitimler vermesi için rehberlik servislerinin olmasını desteklemektedirler. Okul öncesi öğretmenleri rehber öğretmenlerin okul öncesi alan bilgisine sahip olmamasını ve hizmet verilen çocuk sayısının fazla olmasını en büyük iletişim engeli olarak görmektedirler. Okul rehberlik programı hakkında öğretmenlerin yeterince bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Rehberlik programının özel eğitim ihtiyacını karşılayamadığı ve rehber öğretmenlerin uygulamada bu yaş grubuyla çalışmakta yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Okul Öncesi Kurum Yöneticilerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi kurum yöneticilerinin verdiği cevaplarda rehber öğretmenlere karşı olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Yöneticilerin en fazla rehber öğretmenlerle olan işbirliğine önem verdikleri görülmüştür. Rehber öğretmenlerinin kendileri tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak yöneticiler rehber öğretmenlerin okul rehberlik programını oluşturmada yeterince çaba sarf etmediklerini ve kriz anlarında krizi yönetmek için yeterince vakit harcamadıklarını düşünmektedirler.

Cinsiyet, okuldaki görevi ve mesleki deneyim değişkenlerinin yöneticilerin rehber öğretmenlere yönelik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak rehber öğretmenlerle günlük görüşen yöneticilerin, rehber öğretmenlerle haftalık ve aylık görüşen yöneticilere göre rehber öğretmenlere yönelik daha olumlu algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin rehber öğretmenlerden beklentilerinin, okul öncesi öğretmenlerinin beklentileri ile aynı olduğu görülmüştür. Yöneticiler rehber öğretmenlerin bireysel ve grup rehberliği, oryantasyon ve sınıf içi aktivitelere katılmasını beklemektedir.

Yönetimsel görevler, devam kontrolü ve kaydı, dış mekan etkinliklerine katılım sağlama ise yöneticilerin rehber öğretmenlerden en az beklenti içerisinde olduğu faaliyetler olmuştur. Duygusal testler, zeka ve gelişim testleri, görsel algı testleri ve kişilik testleri yöneticilerin, rehber öğretmenlerden çocuklara uygulamalarını bekledikleri testlerdir.

Yöneticiler rehber öğretmenlerin ayrı bir uzmanlık alanına sahip olduklarını düşünmektedir. Yöneticilerin yarısına yakın kısmı rehberlik faaliyetlerinin yeterince etkin ve işlevsel olmadığını düşünmektedir. Yöneticilerin yarısından fazlası okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlerle işbirliği yapmak için yeterince vakitlerinin olmadığını düşünmektedir. Yöneticilerin çoğunlukla okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik servislerinin hizmet vermesini destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel rehberlik, çocuk gelişiminin takibi, aile iletişimi ve eğitimleri rehberlik servislerini destekleme sebepleri olmuştur.

Yöneticilerin rehber öğretmenlerle olan iletişim sorunlarının nedenlerinin rehber öğretmenlerin okul öncesi alan bilgisine sahip olmamaları ve rehber öğretmenlerin yöneticilere düzenli olarak rapor sunmaması olduğu görülmüştür. Rehberlik programının tanıtılmaması, bu yaş grubu çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınmaması ve rehber öğretmenlerin okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarla çalışmakta yetersiz kalması rehberlik programının en önemli sorunları olarak görülmüştür. Rehberlik faaliyetleri ile ilgili yöneticilerin bilgilendirilmesi, iletişimi arttıracak etkinlikler düzenlenmesi ve okul öncesi lisans programında rehberlik derslerinin artırılması rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarının daha iyi bilinmesi açısından faydalı olacaktır.

Sonuç olarak okul öncesi kurum yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algılarının olumlu olduğu ve benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin rehber öğretmenlerden beklentileri rehberliğin uzmanlık alanı ile örtüşmektedir. Yöneticiler ve öğretmenler rehber öğretmenle iletişimde, okul öncesi öğretmenin yeterince zamanının olmamasının bir engel olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitimde rehberlik servislerinin işlevsel olmadığına dair ifadelerine rağmen yöneticilerin ve rehber öğretmenlerin büyük

oranda okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin devamından yana tavır sergiledikleri görülmüştür.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi kurum yöneticilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin rehber öğretmenlere yönelik algısı çalışılmıştır. Ayrıca rehber öğretmenlerin kendi rollerine ilişkin algıları çalışılabilir.

Okul öncesi rehberlik hizmetlerine yönelik ailelerin algılarının nasıl olduğu hakkında bir çalışma yapılabilir.

Okul öncesi kurum yöneticileri, öğretmenleri ve velilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik memnuniyetleri konusunda araştırmalar önerilebilir.

Bağımsız anaokullarındaki rehberlik hizmetleri ile ilkokul anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin niteliği ve işlevselliği konusunda karşılaştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Okul Öncesi Kurum Yöneticileri ve Rehber Öğretmenlere Öneriler

Okul öncesi eğitim kurum yöneticileri eğitim öğretim yılı başında rehberlik programı için rehber öğretmenden bir planlama isteyebilir ve öğretim yılı sonunda bu programın kazanımlarına yönelik değerlendirmelerde bulunabilirler.

Yöneticiler tarafından rehber öğretmenlerin görev dağılımları gerçekleştirilebilir ve rehber öğretmenlerden eğitim süreci içerisinde ailelere ve öğretmenlere yönelik eğitim seminerleri talep edilebilir.

Okul yöneticileri, rehber öğretmen ve okul öncesi öğretmenleri arasında iyi bir işbirliği için koordinasyon işlevi üstlenebilir.

Okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenleri sınıf içi aktivitelere dahil olmaya teşvik edebilir ve rehber öğretmenlerin uzmanlıklarından faydalanmak için gayret gösterebilirler.

Okul öncesi kurum yöneticileri, okulda etkili ve işlevsel bir rehberlik hizmeti sunulması için gerekli mekanı tahsis edebilir ve rehberlikle ilgili çeşitli malzeme ve materyali temin etmeleri konusunda rehber öğretmenlere destek olabilirler.

Rehber öğretmenlere okulda rehberlik panoları, rehberlik hizmetleri değerlendirme formları, öğrenci takip dosyaları oluşturmaları önerilebilir.

Rehber öğretmenler, kendi görev ve sorumlulukları ile ilgili okuldaki yönetici ve öğretmenlere yönelik eğitim programları ve seminerler düzenleyebilirler.

Rehber öğretmenlere, okulda verdikleri rehberlik hizmetlerini dönem sonunda değerlendirmeleri ve elde edilen somut kazanımlarla birlikte okul yöneticilerine bir rapor sunmaları önerilebilir.

Rehber öğretmenlere, sınıf uygulamalarına daha fazla dahil olmaları ve sınıf içi aktivitelerde rehberlik programıyla ilgili aktiviteleri çoğaltmaları önerilebilir.

5.2.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına ve MEB'e Yönelik Öneriler

MEB okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin etkin ve işlevsel olması için dünyadaki çağdaş örnekleri inceleyerek okulöncesi eğitimde rehberlik hizmetleri ihtiyacını karşılayabilecek iyi bir okul öncesi rehberlik programı hazırlayabilir.

MEB hazırladığı okul öncesi eğitim programını bütün paydaşlara(Yöneticiler, okul öncesi öğretmenleri, aileler, çocuk gelişimi alanında çalışan STK'lar vb) tanıtabilir. Programın eksiklerini yada geliştirilebilir yönlerini tartışmaya açmak için çeşitli seminer ve konferanslar düzenleyebilir.

MEB, rol kargaşasının önüne geçmek için okul öncesi eğitimde görev yapan rehber öğretmenlerin görev tanımını açık bir şekilde yönetmeliklerle belirleyebilir.

MEB okul öncesi eğitim döneminin özel ve hassas bir dönem olduğunu göz önüne alarak YÖK'ü, PDR bölümüne okul öncesi eğitim ile ilgili dersler konulması konusunda teşvik edebilir. Aynı şekilde rehberlik hizmetlerinin önemi göz önüne alınarak okul öncesi eğitimde de rehberlik derslerinin ağırlığının artırılması sağlanabilir.

MEB, YÖK'e üniversitelerdeki rehberlik bölümlerinin farklı eğitim kademelerine yönelik uzmanlaşmış rehber öğretmenler yetiştirmesi teklifinde bulunabilir.

Okul öncesi eğitim kademesinde görev yapan rehber öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları verilebilir.

MEB'e okul öncesi eğitim kurumlarındaki rehber öğretmen sayısını arttırması önerilebilir.

MEB okul öncesi eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerini kaldırmak yerine, rehberlik hizmetlerini daha etkin ve işlevsel kılmak için paydaşlarla etkili bir iletişim kurabilir ve yaptığı çalışmalarla okul öncesi eğitim kademesinde rehberlik hizmetlerinin kalitesini arttırabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 474-483. <http://ilkoqretim-online.org.tr>
- Akkök, F. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımı. (Y. Kuzgun) (Ed.). *İlköğretimde Rehberlik*.(6.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aliyev, R., Erguner-Tekinalp, B., Ülker, R. & Shine-Edizer, F. (2012). The perceptions of school counselors and principals towards new psychological counseling and guidance services in early childhood education in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice. Special Issue*, Autumn, 3083-3098.
- Aluede, O. & Imonikhe, J. S. (2002). Secondary school student' and teachers' perceptions of the role of the school counselor. *Guidance & Counseling*, 17(2), 46-51.
- Amatea, E. S. & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors : A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27.
- American School Counselor Association (ASCA) (2006). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association (ASCA) (2009). *A closer look at the principal-counselor relationship: A survey of principals and counselors*. Retrieved from <http://www.schoolcounselor.org/files/CloserLook.pdf>
- American School Counselor Association (ASCA) National Association of Secondary School Principals & The College Board. (2009). *Find a way: practical examples of how an effective Principal- Counselor relationship can lead to success for all students*. New York, NY: College Board of School Counselor Advocacy.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Armstrong, S. A., MacDonald, J. H. and Sandy, S. (2010). *School counselor and principals: Different perceptions of relationship, leadership, and training*. Texas A&M University-Commerce.
- Aurelio, K. J. (2003). *A program evaluation of a school-based counseling group for elementary school-children*. Doctoral dissertation, Rutgers University.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). İlköğretim ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma.(Gözden Geçirilmiş 7.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bardhoshi, G. & Duncan, K. (2009). *Rural school principals' perceptions of the school counselor's role*. *The Rural Educator*, 30(3), 16-24.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

- Camadan, F & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Camadan, F. & Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin rehber öğretmene (Psikolojik Danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371-1392.
- Cook-Greuter, S. R. and Sculen, J. (2007). The developmental perspective in integral counseling. *American Counseling Association*. April, 2007,(51), 180-192.
- Dahir, C. A. & Stone, C. B. (2004). MEASURE-ing student success : School counselor accountability. *American Counseling Association*. VİSTAS Online. (57), 75-88.
- Davis, J. L. (1972). Counselors: Agents of behavior and social change. Mss Information Corporation: New york.
- Dink-meyer, D. (1966). Developmental counseling in the elementary school. *Personnel and Guidance Journal*, 45(3), 262-271.
- Dollarhide, C. T., Smith, A. T. & Lemberger, M. E. (2007). Critical incidents in the development of supportive principals : Facilitating school counselor-principal relationships. *Professional School Counseling*, 10(4), 360-369.
- Erkan, S. (2006). Rehberlik nedir? (Y. Kuzgun) (Ed.). *İlköğretimde rehberlik* (6.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Finkelstein, D. (2009). A closer look at the principal-counselor relationship. A survey of principals and counselors. *The College Board Advocacy & Policy Center*.
- Florida's school counseling and guidance framework: A comprehensive student development program model*. Florida development of educational division of workforce development.
- Gegez, A., E. (2005). Pazarlama araştırmaları. İstanbul; Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Gerler, J., Edwin, R. & Robert, D. (1991). *The elementary school counselor's work with prekindergarten children: Implications for counselor education programs*, 26(1), 67-75.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9606151296&site=ehost-live>
- Gibbons, M. M., Diambra, J. F. & Buchanan, D. K. (2010). *School counselor perceptions and attitudes about collaboration*. Department of Educational Psychology and Counseling. University of Tennessee.
- Gibsons, R. (1986). Critical theory and education. London: Hodder and Stoughton.
- Girgin, G. (2007). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. (A., Kaya) (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gokcakan, Z. (2008). Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanın değişen işlevi ve gelişimsel rehberlik yaklaşımı (Ed. T. Bozkurt, M. Uluğ Ve M.S. Özden) *Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı*.

- Griffin, C. C., Jones, H. A., & Kilgore, K. L. (2006). A qualitative study of student teachers' experiences with collaborative problem solving. *Teacher Education and Special Education, 29*, 44-55. doi: 10.1177/088840640602900106
- Gürkan, T. (2000). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 3-9.
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(9),171-179.
- Hackney, L. H. (1975). Adiministrator and counselor perceptions of counselor functions in community colleges. *ProQuest Dissertations & Theses Full Text*.
- Hale, L. G. (2012). *Teacher knowledge of school counselor responsibilities*. Counselor Education Master's Theses. The College at Brockport: State University of New York.
- Hoffman, L. R. (1991). Developmental counseling for prekindergarten children : A preventive approach. *Elementary School Guidance & Counseling, 26*(1), 56.
- Hohenshil, T. H. & Brown, M. B. (1991). Public school counseling services for prekindergarten children. *Elementary School Guidance & Counseling, 26*(1), 4-8.
- Hohenshil, T. H. & Hohenshil, S. B. (1989). Preschool counseling. *Journal of Counseling and Development, 67*, 430-431.
- Hornby, G., Hall, C. & Hall, E. (2003). Counseling pupils in schools: Skills and strategies for teachers. RoutledgeFalmer. USA.
- Hoskins, W. J. (2003). *Counselor educators' perceptions of the roles and functions of school counselors*. Dissertation and Theses Database. (UMI No. 3083906).
- Iosif, F., & Elisavet, P. (2010). The role of school counselor in alleviation of occupational anxiety of preschool teachers. *Review of European Studies, 2*(1), 72.
- Jonson, C., Milltello, M & Kosine, N. (2008). Four views of the professional school counselor-principal relationship : A q-methodology study. *Professional School Counseling, 11*(6), 353-361.
- Kaplan, L. S. (1995). Principals versus counselors: Resolving tensions from different practice models. *School Counselor, 42*(4), 261-267.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. (25.bas.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (1994). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Özerler Matbaası.
- 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*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.
- Korkut Owen, F. & Owen, D. W. (2008). School counselor's role and functions: School administrators' and counselors' opinions. *Journal of Educational Sciences, 41*(1), 207-221.

- Kuhn, L. A. (2004). Student perceptions of school counselor roles and functions. Faculty of graduate school of the university of Maryland.
- Kuzgun, Y. (1997). Rehberlik ve danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Ledyard, P. (1998). Counseling minors: Ethical and legal issues. *Counseling and Values*, 42, 171-177.
- Lindwall, J. J. & Coleman, H. L. (2008). The elementary school counselor's role in fostering caring school communities. *Professional School Counseling*, 12(2), 144-150.
- Mamett, C. M. S. (2008). *Teacher, counselor and administrator perception of the role of the school counselor in comprehensive career and technical high schools in Pennsylvania*. Doctoral Dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3414352).
- Marchetta, J. M. (2011). *Teacher perceptions of the school counselors role*. Counselor Education Master's Theses. The College at Brockport: State University of New York.
- Miller, G. D. (1977). Developmental theory and its application in guidance programs. *Pupil Personnel Services Journal*, 6(1),1-17.
- Milli Eğitim Bakanlığı. *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*. (2006). Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri yönetmeliği*. (2009) Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. *Okul öncesi eğitim rehberlik programı*. (2012). Ankara.
- Monteiro-Leitner, J., Asner-Self, K. K., Milde, C., Leitner, D. W. & Skelton, D. (2006). The role of the rural school counselor: Counselor, counselor-in-training, and principal perceptions. *Professional School Counseling*, 9(3), 248-251.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(20), 11-25.
- Nelson, R. C. (1972). Guidance and counseling in the elementary school. Holt, Rinehart and Winston Inc. USA.
- Niebuhr, K. E. Niebuhr, R. E., & Cleveland, W. T. (1999). Principal and counselor collaboration. *Education*, 119, 674-678.
- Olson, M. J., & Allen, D. N. (1993). Principals' perceptions of the effectiveness of school counselors with and without teaching experience. *Counselor Education & Supervision*, 33(1), 10-12.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özgüven, İ.E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4-15.

- Özgüven, İ. E. (2000). Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik.(2.bas.). Ankara: PDREM Yayınları.
- Özoğlu, S. Ç. (1982). Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma. Ege Üniversitesi Matbaası: İzmir.
- Özoğlu, S. Ç. (2007). Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma.(3.bas.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Parker, K. (2011). *Administrators' perceptions of the role of the high school counselor*. Degree doctor of philosophy. Capella University.
- Paskal, K. (2001). *Okul yöneticilerinin(ilköğretim okul müdürlerinin) bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin görevleri ve rehberlik hizmetleri ile ilgili bilinçlilik düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi.
- Perrello, E. (2009). Factors that influence implementation of comprehensive school counseling programs among elementary school counselors in Maine. The University of Maine Publication.
- Ponec, D. L. & Brock, B. L. (2000). Relationships among elementary school counselors and principals : A unique bond. *Professional School Counseling*, 3(3), 208-217.
- Quarto, C. J. (1999). Teachers' perceptions of school counselors with and without teaching experience. *Professional School Counseling*, 2(5), 378-383.
- Ramin, A, Erguner-Tekinalp, B., Ulker, R. & Shine-Edizer, F. (2012). The perceptions of school counselors and principals towards new psychological counseling and guidance services in early childhood education in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 3083-3098.
- Rehberlik programı kitabı. Ankara: MEB yayınları e-kitap http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/sinif_reh_progrom.html adresinden 04/10/2013 tarihinde alınmıştır.
- Rhonda, L. Williams & Joseph, D. Wehrman, (2010). Collaboration and confidentiality: not a paradox but an understanding between principals and school counselors. *NASSP Bulletin*. SAGE Publication. DOI: 10.1177/0192636510374229.
- Ross, W. & Herrington, D. (2005). A comparative study of pre-professional counselor/principal perceptions of the role of the counselor in public schools. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal-Electronic*, 23(4), 1-18.
- Sabella, R. A., Valesky, T. & Isaacs, M. (2011). *Technology assisted school counselor and principal collaboration*. NCEA Handbook of Online Instruction and Programs in Education Leadership. ISBN: 908-1-4507-7263-1.
- Schmidt, J. J. (1999). Counseling in schools. Boston: Allyn & Bacon.
- Shoffner, M. F. & Williamson, R. D. (2000). Engaging preservice school counselors and principals in dialogue and collaboration. *Counselor Education & Supervision*. 40(4), 128-140.

- Smith, L. T. (2004). *An investigation into the perceptions of elementary school counselors and principals: Essential elements of the comprehensive counseling and guidance program in North Carolina*. Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. UMI Number: 3345791.
- Stone, C. B. & Clark, M. A. (2001). *School counselors and principals : Partners in support of academic achievement*. Brevard Public Schools.
- Stone, S. C. (1971). *Fundamentals of guidance (2.Ed.)*. Houghton Mifflin Company: USA.
- Stroh, H. R. (2003). *An Investigation of comprehensive guidance and counseling programs and academic achievement with sixth grade Washington State students*. Doctoral dissertation, Seattle Pacific University.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik. Teory ve uygulama*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- The Utah model for comprehensive counseling and guidance program* adapted from: American School Counselor Association (2005). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs, (2.Ed.)*.
- The ASCA National Model : A framework for school counseling programs(2005). http://sbo.nn.k12.va.us/guidance/documents/asca_national_model.pdf adresinden 05/10/2013 tarihinde alınmıştır.
- Tutkun, Ö. F. (2001). *Okullardaki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). *İlkokullarda rehberlik servislerinden beklentiler ve rehberlik servisinin öğrenciler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- Van Hoose, W. H., Peters, M. & Leonard, G. E. (1970). *The elementary school counselor. (2.ed.)*. Wayne state university press. USA.
- Williams, D. M. (2010). School counselors' multicultural counseling competence: An exploratory study. *ProQuest LLC*.
- Williams, R. L. & Wehrman, J. D. (2010). Collaboration and confidentiality: Not a paradox but an understanding between principals and school counselors. *NASSP Bulletin*. DOI: 10.1177/0192636510374229.
- Wingfield, R. J., Reese, R. F. & West-Olatunji, C. A. (2010). Counselors as leaders in schools. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*. 4(1), 114-130.
- Yeşilyaprak, B. (1995). "Mesleki gelişim sürecinin başlangıcı olarak okul öncesi eğitim". 10. YA-PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde rehberlik hizmetleri. *Gelişimsel yaklaşım*. (6.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak, B. (2008). Öğretim kademelerine göre rehberlik. *Rehberlik*(Ed., G. Can). Anadolu Üniversitesi.

- Yıldırım, İ. (2008). Rehberliğin gelişimi ilkeleri ve çeşitleri. Gürhan CAN(Ed.). *Rehberlik* (s.29-51). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Zabel, C. (2007). *Parents' perceptions of the role and function of school counselors. A literature review*. University of Winconsin-Stout.
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselors' role and functions. *Professional School Counseling*, 8(5), 451.
- Zalaquett, C. P. (2012). Middle school principals' perceptions of middle school counselors' roles and functions. *American Secondary Education*, 40(2), 89-103.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

ürlüğü

825/433-136

14 Ocak 2014

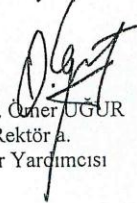
Konu :

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

İlgi : 19.11.2013 tarih ve 840 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri İlköğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Arş. Gör. Servet KARDEŞ, Prof.Dr. Berrin AKMAN danışmanlığında yürüttüğü “Okul Öncesi Kurum Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Algılarının İncelenmesi” başlıklı araştırması Üniversitemiz Senato Etik Kurul Komisyonunun 24 Aralık 2013 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Eki. Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik, Yazı İşleri Müdürlüğü, 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1008 - 1039 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:

EK 2. MEB ARAŞTIRMA İZİNLERİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Sayı: 51944218-010.99/366
Konu: Servet KARDEŞ'in araştırma izni

20/02/2014

İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı'na

İlgi : 31.01.2014 tarih ve 77278857-010.99/45 sayılı yazınız.

Anabilim Dalınız Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Servet KARDEŞ'in "Okul Öncesi Kurum Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rehber Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Algılarının İncelenmesi" konulu tez önerisi kapsamında uygulama yapma isteğinin Ankara Valiliği Millî Eğitim Müdürlüğüne uygun görüldüğüne ilişkin onay yazısı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve araştırma izin belgesinin ilgiliye tebliğini saygılarımla rica ederim.

Prof.Dr. BERRİN AKMAN
Enstitü Müdürü

EKLER :
1 Araştırma İzni Belgesi

Enstitü Sekreter V. : O. ERUYSA (Paraf)

OKU
24.2.2014
yf

Hacettepe
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



2970583076



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/616615

12/02/2014

Konu: Araştırma İzni
(Servet KARDEŞ)

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu genelgesi
b) 05/02/2014 tarih ve 223 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri (Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı) Yüksek Lisans Programı öğrencisi Arş. Gör. Servet KARDEŞ'in "Okul Öncesi Kurum Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Rehber Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Algılarının İncelenmesi" konulu tez önerisi kapsamında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anketlerin uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğüne gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Elektronik İmza
Kısmı ile Ayrıdır.

12/02/2014


Murat YILMAZER
Şef

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
KAYIT NO 319
KAYIT TARİHİ 19.02.14


Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksor.gu.meb.gov.tr> adresinden f9fc-4b74-39a7-8368-12c3 kodu ile yapılabilir.

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA
www.ankara.meb.gov.tr
istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER
Tel: (0 312) 212 36 00
Faks: (0 312) 212 02 16

EK 3. ORJİNALLİK RAPORU



[Folders](#) [Settings](#) [Account Info](#)

 **iThenticate®**
Professional Plagiarism Prevention


[Search](#) [Trash](#) [Move selected to...](#) [Move](#)

My Folders
My Folders
My Documents
tv
Trash

My Documents [Documents](#) [Sharing](#) [Settings](#) page 1 of 1

<input type="checkbox"/>	Title	Report	Author	Processed	Actions
<input type="checkbox"/>	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN REHBER ÖĞRETMENLERİN ROLLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ 1 part - 21,943 words	4%	Servet KARDEŞ	July 10, 2014 3:50:06 PM EEST	 

page 1 of 1

 **iThenticate®**
Professional Plagiarism Prevention
[DOCUMENT VIEW](#)

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENL...
By: Servet KARDEŞ
As of: July 10, 2014 3:50:06 PM EEST
2,510 words - 60 matches - 21 sources

Similarity Index
4%

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Servet KARDEŞ
Doğum Yeri	Başkale/Van
Doğum Yılı	10/10/1985
Medeni Hali	Bekar

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	Mehmet Akif Ersoy Lisesi/ Van	
Lisans	Yüzüncü Yıl Üniversitesi/ Van	
Yabancı Dil	İngilizce	
İş Deneyimi	Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Erciş Bakım ve Rehabilitasyon Müdürlüğü/ Yurt Yönetim Memuru	2009/2011
	Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Araştırma Görevlisi	2011/2012
	Hacettepe Üniversitesi/ ÖYP Araştırma Görevlisi	2013/....