ERGENLERİN KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE GELİŞİMSEL REHBERLİK İHTİYAÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Muhammed AKAT

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERİN KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE GELİŞİMSEL REHBERLİK İHTİYAÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Investigating The Relationship Between Adolescents' Interpersonal Problem Solving Skills and Developmental Guidance Needs)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhammed AKAT

Danışman: Doç. Dr. Adem PEKER

Erzurum

Haziran, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Muhammed Akat tarafından hazırlanan "Ergenlerin Problem Çözme Becerileriyle Rehberlik Hizmetlerine Duydukları İhtiyaçların Belirlenmesi" başlıklı çalışması 16/06/ 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BOYACI	
	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır.
Danışman:	Doç. Dr. Adem PEKER	
	Atatürk Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır.
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Buğra ÖZHAN	
	Atatürk Üniversitesi	Aslı ıslak imzalıdır.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Ergenlerin Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ile Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

… / … / 2020

Muhammed Akat

Aslı ıslak imzalıdır.

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve …….sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve …….sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim süresince bana öncelikle iyi bir insan olmayı öğreten ve akademik açıdan her zaman yanımda olan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Adem PEKER'e saygılarımı, teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum. Yüksek lisans tez yazım sürecinde karşılaştığım sorunlarda çözüm önerileri sunan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Buğra ÖZHAN ve Arş. Gör. Ragıp Ümit YALÇIN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca Atatürk Üniversitesi'nde öğrenci olarak geçirdiğim 6 yıl boyunca akademik açıdan yönlendirmelerde bulunan ve destekleyen hocalarıma teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum. Son olarak tez çalışmam süresince veri toplama, alanyazın taraması, tartışma gibi kısımlarında yardımcı olan Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'ndeki değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Muhammed AKAT

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERGENLERİN KİŞİLER ARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE GELİŞİMSEL REHBERLİK İHTİYAÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Muhammed AKAT

Haziran 2020, 130 Sayfa

Amaç: Bu çalışmada ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordama düzeyi incelenmiştir. Araştırmanın diğer bir amacı ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet, sınıf ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca araştırma kapsamında ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin (EGRIBÖ) geliştirilmesi de amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmada veri toplama araçları olarak Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği, Kişiler Arası Problem Çözme Becerisi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 1002 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları elde edilirken bağımsız örneklemler için t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyonel analiz ve çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Bu çalışmada, kadınların EGRIBÖ'nün eğitsel başarı ve üniversite sınavına hazırlık alt boyutu puanlarının; erkeklerin ise kişiler arası ilişkiler alt boyutu puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada EGRIBÖ'nün üniversite sınavına hazırlık alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerinin 12. sınıftaki öğrencilere göre; kişiler arası ilişkiler ve kendini ifade etme alt boyutlarında ise 10. sınıf öğrencilerinin 9., 11. ve 12. sınıftaki öğrencilere göre daha fazla puan aldıkları belirlenmiştir. Okul türüne göre ise EGRIBÖ'nün alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Son olarak bu çalışmada ergenlerin kişiler arası problem çözme becerisinin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının % 18.8'ini yordadığı belirlenmiştir.

Sonuç: Araştırmanın sonucunda EGRIBÖ'nün 5 alt boyuttan ve 21 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kişiler arası problem çözme becerileri, rehberlik ihtiyaçları, ergenlik dönemi

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN ADOLESCENTS' INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING SKILLS AND DEVELOPMENTAL GUIDANCE NEEDS

Muhammed AKAT

June 2020, 130 Pages

Purpose: In this study, it was investigated whether adolescents' developmental guidance needs predicted by their interpersonal problem-solving skills. Another aim of the study is to reveal whether adolescents' developmental guidance needs differ significantly by gender, class, and school type. It was also aimed to develop the Adolescents' Determination of Developmental Guidance Needs Scale.

Method: Adolescents' Determination of Developmental Guidance Needs Scale, Interpersonal Problem Solving Skills Scale, and Personal Information Form used as data collection tools. The sample group of the study consists of 1002 high school students. While obtaining the findings of the study, independent samples t-test, one-way variance analysis, correlational analysis, and multiple linear regression analysis performed.

Findings: In this study, it was determined that the educational achievement and university exam preparation sub-dimensions' scores of EGRIBO for women were higher than men and, the interpersonal relations sub-dimension scores of men were higher than women. In addition, this study 9th-grade students scored higher than 12th-grade students in the sub-dimension of EGRIBO's university exam preparation. In the interpersonal relations and self-expression sub-dimensions, 10th-grade students' points were higher than 9th, 11th, and 12th-grade students. Significant differences were found between the sub-dimensions of EGRIBO by school type. Finally, adolescents' interpersonal problem-solving skills predicted 18.8% of their developmental guidance needs.

Result: As a result of this research, EGRIBO was found to be a valid and reliable measurement tool consisting of 5 sub-dimensions and 21 items. It is concluded that adolescents' interpersonal problem-solving skills predict their developmental guidance needs.

Keywords: problem solving skills, guidance needs, adolescence period

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI i
TEŞEKKÜR ii
ÖZ iii
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ viii
ŞEKİLLER DİZİNİ ix
KISALTMALAR DİZİNİ ix
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Araştırmanın Amacı 6
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 7
Araştırmanın Sınırlılıkları 9
Varsayımlar 9
Terim ve Tanımlar 10
İKİNCİ BÖLÜM 11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 11
Problem Kavramının Tanımı 11
Problem Çözme 12
Problem çözme aşamaları. 14
Problem çözme becerisi. 16
Ergenlerde Kişiler Arası Problemler 18
Ergenlikte Karşılaşılan Diğer Problemler 19
Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri 20
Rehberlik 21
Amerika'da ve Avrupa'da Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi 22
Türkiye'de Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi 23
Problem Alanlarına Göre Rehberlik Hizmetleri 25
Mesleki rehberlik. 25
Kişisel rehberlik. 26

Eğitsel rehberlik. 27
Rehberlik Hizmet Alanları 28
Bireyi tanıma hizmetleri. 28
Bilgi toplama ve yayma hizmetleri. 28
Yöneltme ve yerleştirme hizmetleri. 28
İzleme ve değerlendirme hizmetleri. 29
Oryantasyon hizmetleri. 29
Müşavirlik-konsültasyon hizmetleri. 29
Çevre ve aile ile ilişkiler. 29
Psikolojik danışma hizmetleri. 29
Araştırma ve değerlendirme hizmetleri. 29
Rehberlik Modelleri 29
Parsons modeli. 30
Rehberliği eğitimle eş tutan model. 30
Ayarlayıcı ve uyum sağlayıcı rehberlik modeli. 30
Klinik süreç olarak rehberlik modeli. 30
Karar verme süreci olarak rehberlik modeli. 30
Gelişimsel rehberlik modeli. 30
Lise Öğrencilerinin Kişisel, Duygusal, Fizyolojik, Sosyal İhtiyaçları 33
Lise Öğrencilerinin Mesleki Rehberlik İhtiyaçları 34
Lise Öğrencilerinin Eğitsel İhtiyaçları 35
Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı 36
Kapsamlı PDR Programında Yeterlik Alanları 38
Okula ve çevreye uyum. 38
Eğitsel başarı. 39
Kendini kabul. 39
Kişiler arası ilişkiler. 39
Aile ve toplum. 39
Güvenli ve sağlıklı hayat. 39
Eğitsel ve mesleki gelişim. 40
İlgili Çalışmalar 40
Alanyazında Ergenlerin Rehberlik İhtiyaçları ile İlgili Yapılan Çalışmalar 40
Alanyazında ergenlerin rehberlik ihtiyaçları üzerine yurtdışında yapılmış çalışmalar 40
Alanyazında ergenlerin rehberlik ihtiyaçları üzerine Türkiye'de yapılmış çalışmalar 43

Alanyazında Ergenlerin Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 45
Alanyazında Ergenlerin Problem Çözme Becerisi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar 47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 50
Yöntem 50
Araştırma Yöntemi 50
Evren ve Örneklem 50
Veri Toplama Araçları 52
Kişisel bilgi formu. 53
Kişiler arası problem çözme envanteri (lise öğrencileri formu). 53
Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyacı belirleme ölçeği. 53
Ölçek Geçerliğine Yönelik Güvenirlik Analizleri 67
Rehberlik İhtiyacı Belirleme Formu. 69
Süreç/Uygulama 69
Veri Analizi 70
Verilerin normallik dağılımı. 70
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 72
Bulgular 72
Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular 72
Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular 73
Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular 76
Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular 79
BEŞİNCİ BÖLÜM 81
Tartışma ve Sonuç 81
Sosyodemografik Değişkenler ile Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılaştırılması 81
Cinsiyet ve ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları. 81
Sınıf düzeyi ve ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları 83
Okul türü ve ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları 84
Kişiler arası problem çözme ve ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları 85
Öneriler 89

Araştırmacılara yönelik öneriler 90
Okul psikolojik danışmanlarına öneriler 90
Ebeveynlere yönelik öneriler 91
KAYNAKÇA 93
EKLER 108
EK-1. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu 108
EK-2. Kişisel Bilgi Formu 109
EK-3. Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği 109
EK-4. Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri Örnek Maddeleri 111
EK-5. Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu 112
EK-6. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni 113
EK-7. Ölçek Kullanım İzin Yazıları 114
ÖZ GEÇMİŞ 115

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Çalışmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı* 51
Tablo 2. *Karaman İl Merkezinde 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılındaki Devlet Liselerinin Okul Türüne Göre Dağılımı* 51
Tablo 3. *Örnekleme Dahil Edilen Liselerin Okul Türüne Göre Dağılımı* 52
Tablo 4. *Örnekleme Dahil Edilen Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler* 52
Tablo 5. *Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri (Lise Öğrencileri Formu) Güvenirlik Katsayısı Değerleri* 53
Tablo 6. *AFA ve DFA Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri* 55
Tablo 7. *KMO ve Barlett Testi Değerleri* 55
Tablo 8. *Ortak Varyans (Communalities) Tablosu* 57
Tablo 9. *Ölçek Maddelerinin İlk Açıklanan Toplam Varyans Tablosu* 58
Tablo 10. *Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası KMO ve Barlett Testi Değerleri* 60
Tablo 11. *Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Tablosu* 60
Tablo 12. *Rotasyon Sonrası Oluşan Bileşenler Matrisi Tablosu* 61
Tablo 13. Ölçüt Bağıntılı Geçerliğe İlişkin Sonuçlar 67
Tablo 14. *Güvenirlik Analizi Sonuçları* 67
Tablo 15. *ÇBÖYÖ Düzeltilmiş Madde Test Korelasyonları* 68
Tablo 16. *Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Değerleri* 70
Tablo 17. *Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları* 72
Tablo 18. *Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar* 73
Tablo 19. *Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* 74
Tablo 20. *Bonferroni Analizi* 75
Tablo 21. *Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar* 76

Tablo 22. *Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* 77
Tablo 23. *Bonferroni Analizi* 78
Tablo 24. *Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçları ile Kişiler arası Problem Çözme Arasındaki İlişkiler* 79
Tablo 25. *Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları* 79
Tablo 26. *Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyacını Yordamayan Değişkenle İlgili Bulgular* 80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kapsamlı PDR Programı 37
Şekil 2. Ölçek maddelerine ilişkin ilk varyans sonuçlarıyla ilgili yamaç-birikinti grafiği 59
Şekil 3. Ölçek maddelerine ilişkin döndürme sonrası varyans sonuçlarıyla ilgili yamaç-birikinti grafiği 61
Şekil 4. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin birinci düzey standardize edilmiş değerler 63
Şekil 5. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin birinci düzey t değerleri 64
Şekil 6. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin ikinci düzey DFA sonucuna ilişkin standardize edilmiş değerler 65
Şekil 7. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin ikinci düzey DFA sonucuna ilişkin t değerleri 66

KISALTMALAR DİZİNİ

KPDR: Kapsamlı Psikolojik Danışma Programı

EGRIB: Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyacını belirleme

POY: Probleme olumsuz yaklaşma

YPÇ: Yapıcı problem çözme

KG: Kendine güvensizlik

SA: Sorumluluk almama

İ-SY: Israrcı sebatkar yaklaşım

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Her insan yaşamı boyunca kişisel, kişiler arası, eğitsel, fiziksel, ekonomik, psikolojik birçok problem ile mücadele etmektedir. Tarih boyunca da insanlar sürekli olarak kendilerini zorlayan durumlar ile mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bu durum yaşamın bir gerçeği olan problemin her insan için kaçınılmaz olduğunu ve etkili bir şekilde çözebilmek için arayışlar içerisinde olmayı gerektirmektedir. Bununla birlikte bazı insanlar karşılaştıkları problemleri kolayca çözebilirken bazıları ise bu konuda rehberliğe ihtiyaç duyabilmektedir.

Tarih boyunca insanları zorlayan durumlar hep var olsa da her dönem görülen problemlerin zorluğu ve sayısı değişmiştir. Belli bir dönemin en ciddi problemleri sonraki dönemlerde kolay bir şekilde çözülebilirken, zamanla hiç görülmemiş problemler de ortaya çıkmıştır. Geçmişten günümüze internet ve teknolojinin gelişmesi ve yaşamın merkezine yerleşmesi, iş olanaklarının insana bakış açışının değişmesi ile yaşamda birçok değişikliğe neden olmuştur. Bu değişimler de zaman içerisinde farklı sorunlara yol açmıştır (Çalık & Çınar, 2009).

Yaşamda görülen sosyal, ekonomi, eğitim ve politika alanları ile sınırlı kalmamış her alana yayılmış durumdadır (Peker, 2008). Yaşanan değişimlerle birlikte öğrencilerin zamanlarının ve enerjilerinin önemli bir kısmını problemler ile uğraşmakla geçirdiği söylenebilmektedir. Starr (1996) okulların yaşamda görülen değişimlerin yol açtığı problemler ile mücadele edebilen öğrenciler yetiştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bundan dolayı da okullarda uygulanan rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenip uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Gybers (2001) de Starr (1996)'ın düşüncelerine paralel olarak yaşamda görülen değişimlerin öğrencilerin karşılaştıkları problemleri artırabileceğini belirtmiştir. Yeşilyaprak (2009) ise görülen bu değişimlerden dolayı öğrencilerin yeni problemler ile mücaadele etmek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Bu durumun ise öğrencilerin hem gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını hem de psikolojik danışma ihtiyaçlarını arttırabilmektedir.

21. yüzyılda yaşamdaki değişimlerle birlikte depresyon, anksiyete, okul zorbalığı, okul terki gibi öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyacını artıracak olan psikolojik olumsuzluklar da yaygın bir şekilde görülmektedir (Fond, Lancon, Auquier & Boyer, 2019;

Hicks, Jennings, Jennings, Berry, & Green, 2018; Malak, & Khalifeh, 2017; Özer, Gençtanırım & Ergene, 2011). Amerika Okul Psikolojik Danışma Birliği ASCA (2003) psikolojik sorunların öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal ve mesleki gibi temel gelişim boyutlarını engellediğini belirtmiştir. Dolayısıyla yaşamdaki değişimler ve psikolojik sorunların yoğun şekilde görülmesinin okulları olumsuz etkilediği ve değişime zorladığı söylenebilmektedir. Yaşanan değişimler ve psikolojik sorunlar okuldan beklentilerin farklılaşmasına ve geleneksel bakış açısıyla yönetilen okulların yetersiz kalmasına neden olmuştur. Tüm bu olumsuzluklarla birlikte okullarda rehberlik hizmetlerinin dünyada hızla arttığı da söylenebilir (Low, 2009).

Kenç (2004) okulların öğrenciler için aileden sonra en önemli etkiye sahip kurum olduğunu belirtmiştir. Okullarda, öğrenciler kişiler arası ilişkiler geliştirmekte, sürdürmekte ve bazen de bu ilişkilerinde problemler yaşamaktadır. Kenç (2004) okullarda öğrencilere kazandırılacak yeterlikler içinde en önemlilerinden birinin kişiler arası problem çözme becerisi olduğunu belirtmiştir. Kişiler arası ilişkiler öğrencilerin günlük yaşamında sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için çok önemlidir ve okullarda okul psikolojik danışmanının koordinasyonuyla öğrencilere kazandırılabilmektedir. Kişiler arası ilişkiler tüm öğretim kademesinde önemli olmakla birlikte ergenlik döneminde yani lise öğrencilerinde daha önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte ergenlik döneminin özellikleri incelendiğinde öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinde problem yaşama olasılığının yüksek olduğu söylenebilir (Alçelik Yaman, 2018).

Bu noktada okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin karşılaştıkları stresli ve zorlayıcı yaşam olayları ile nasıl başa çıkacakları, problem durumları ile mücadele etmek için kişisel özelliklerini nasıl kullanacakları, günlük yaşamında karşılaştığı problemi çözmek için hangi yolları izleyebilecekleri gibi konularda öğrenciye farkındalık kazandırmaktadır (Heppner, Witty & Dixon, 2004). Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere sağladığı bu farkındalık genel olarak problem çözme becerisi olarak ifade edilebilmektedir. Problem çözme becerisi farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde açıklanmakla birlikte genel olarak bireylerin sağlıklı kişiler arası ilişki kurmasında ve genel iyi oluşunda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Kasik, Balazs, Guti, Gaspar & Zsolnai, 2017). Bireyin karşılaştığı problem ne kadar zorlayıcı olursa olsun birey problem çözme becerisine sahipse problemi çözebilmektedir (Tetik & Açıkgöz, 2013). Bundan dolayı okullarda öğrencilerin problem çözme becerisi ihtiyaçlarını gidermek amacıyla ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerinin sağlanması da son derece önemlidir.

Okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilere kazandırılmaya çalışılan farkındalık ve becerilerden bir diğeri sosyal problem çözme becerisi olduğu söylenebilir. Sosyal problem çözme becerisi ise bireylerin aile üyeleriyle, arkadaşlarıyla ve diğer insanlarla ilişkilerinde yaşadıkları sorunları çözebilme becerisi olarak açıklanabilir. Sosyal problem çözme becerisi ile öğrenciler karşılaştıkları kişiler arası problemlerini daha kolay bir şekilde çözebilmektedirler (Merrill, Smith, Cumming, & Daunic, 2017). Bundan dolayı okullarda, öğrencilere sosyal problem çözme becerisinin de kazandırılmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önemli olabilir.

Bireylerin problem çözme becerilerinin çok sayıda kişisel değişken ile ilişkili olabilir. Bireyin cinsiyeti, okul türü, sınıfı, bu değişkenler arasında sayılabilir. Bu değişkenlerden farklı olarak bireylerin psikolojik durumu ile problem çözme becerisinin de birlikte ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Problem çözme becerine sahip olan veya hangi problem çözme yöntemini kullanacağını bilen bireylerin problem çözme becerisi düşük veya hangi problem çözme yöntemini kullanacağını bilmeyen bireylere göre psikolojik açıdan daha sağlıklı oldukları söylenebilir (Chiu & Wong, 2011).

Problem çözme becerisi umutsuzluk, psikolojik sağlamlık, anksiyete, stres, yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkili bulunmuştur (Bothamley, Tully, 2018; D'Zurilla & Sheedy, 1991; Esposito & Clum, 2002; Fard & Ashtiani, 2010; Thornton, Collins & Daugherty, 2006; Yaycı, İlhan & Sarıkaya, 2018). Bu durum problem çözme becerisinin düşüklüğü ve kullanılan problem çözme yönteminin olumsuzluğunun bireylerin profesyonel psikolojik yardım veya rehberliğe daha fazla ihtiyaç duymasına neden olabilir (Sardoğan, Karahan, & Kaygusuz, 2006).

Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları problemler düşünüldüğünde en çok ergenlik döneminde problemler ile karşı karşıya kalındığı ifade edilebilir. Ergenlik dönemi detaylı bir şekilde incelendiğinde üreme sistemindeki gelişimler ile ses tonu ve sivilcelerin çıkması gibi birincil ve ikincil cinsiyet değişimleri, kimlik gelişimi, kendine özgü değerler oluşturma gibi konularda psikolojik uyum problemleri ortaya çıkabildiği görülmektedir (Karataş & Sönmez, 2019). Bunlarla birlikte ergenlerin ise yeni arkadaşlıklar kurmak amacıyla olumsuz özellikteki toplumsal gruplara girmeye çalışması gibi kişiler arası ilişkilerinde de problemler yaşayabileceği düşünülmektedir. Bu toplumsal gruplarda ergen kendi kimliğini kabul ettiremediğinde veya gruba uyum sağlayamadığında yalnız hissetmekte ve çevresindeki herkese karşı sosyal geri çekilme davranışları göstermeye başlamaktadır (Topses, 2003).

Ergenlik döneminde ayrıca boyun uzaması, kiloda artış, fiziksel koordinasyonu sağlamada zorluk, ses tonundaki değişim gibi uyumu zor olan değişimler de problem olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ergenin sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için kendisinde görülen bu değişimlere uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte ergenin bu dönemdeki fiziksel, cinsel ve zihinsel değişikliklere uyum sağlayabilmesi bulunduğu dönemin özelliklerini bilmesine bağlıdır (Bilgin, 2014). Bu durum ise ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyacı duyduklarının en önemli örneklerinden biri olarak gösterilebilir.

Ergenlik döneminde yukarıda bahsedilen problemler göz önünde bulundurulduğunda bu dönemdeki öğrencilerin rehberlik hizmetlerine yüksek düzeyde ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ergenlik döneminde öğrencilerin arkadaşları, öğretmenleri ve aileleriyle yaşadıkları sorunlar, çeşitli ekonomik ve sosyal sorunlar, okul terki, madde bağımlılığı, kötü alışkanlıklar gibi çok çeşitli problem durumu karşısında rehberlik ihtiyacı duydukları bilinmektedir (Kemetse, Nyarko-Sampson & Nyarko, 2018).

Kesici (2007)'ye göre, ihtiyaç duyulan rehberlik hizmetlerinin sağlanmasının öğrencilerin problem çözme becerilerini, olumlu özelliklerini ve eğitsel başarı düzeylerini geliştirebilir. Prabu (2015) ise rehberlik ihtiyaçlarının karşılanmasının öğrencilerin kendini anlama ve kabul etme, kişisel problem çözme, akademik gelişim, mesleki seçim, sosyal uyum, aile yaşamı, iyi bir vatandaş olma ve insan kaynağının doğru bir şekilde kullanımı konularında yarar sağlayabileceğini vurgulamıştır. Kesici (2007) ve Prabu (2015)'nun da belirttiği gibi öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerinin sağlanması birçok konuda öğrencilerin problemlerini çözmelerini ve gelişimlerini desteklemeyi sağlayabilir.

Lise döneminde ergenlerin karşılaştıkları problemler ile birlikte yerine getirmeleri gereken gelişimsel görevler nedeniyle de gelişimsel rehberlik ihtiyacı duyabilir. Bu gelişimsel görevler genellikle kişisel, eğitsel ve mesleki alanlarda görülmektedir. Kişisel alanda, ergenlerin kişisel özelliklerinin farkına varması ve bu özelliklerini kabul etmesi, öz saygı ve öz güven sahibi olması, kişiler arası ilişkilerinde uyumlu ve dengeli olması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması gibi gelişimsel görevleri bulunmaktadır. Eğitsel alanda, en temelinde öğrenmeyi öğrenme olmakla birlikte etkili ders çalışma yöntemini kullanma, zamanı etkili kullanma, sınavlara yönelik motivasyon sahibi olma, eğitsel konularda stresle başa çıkma gibi gelişimsel görevleri bulunmaktadır. Son olarak, mesleki alanda, ileride yapmak istediği meslek seçimini başarma, mesleklerin özelliklerini bilme, kendi potansiyelinin farkına varma, istediği mesleğe nasıl ulaşabileceğini öğrenme gibi görevleri yerine getirmek durumundadır. Bu üç alanda da ergenlerin gelişimsel görevlerini yerine getirmesinin ön koşullarından biri okulda bu rehberlik alanlarında ihtiyaç duydukları hizmetin

yerine getirilmesidir. Okullarda uygulanan rehberlik hizmetleri ile gelişimsel rehberlik ihtiyaçları karşılanan öğrenciler gelişimsel görevlerini yerine getirip sağlıklı bir gelişim gösterebilmektedirler. Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirledikten sonra programlarını geliştirip uygulamaları büyük önem arz etmektedir.

Okullarda, günümüzde uygulanan rehberlik hizmetleri incelendiğinde ergenlerin gelişimsel özelliklerini de dikkate alan gelişimsel rehberlik modeline dayandığı görülmektedir. Ancak günümüze kadar olan süreçte rehberlik hizmetlerinin temel aldığı model ve yaklaşımlar değişiklik göstermiştir (Totan, 2014). Myrick (2011) rehberlik hizmetlerinin dört farklı anlayış altında ele alınabileceğini belirtmiştir. Bu yaklaşımlar krize müdahale, çare bulucu, önleyici ve gelişimseldir. Rehberlik hizmetleri ortaya ilk çıktığı andan itibaren dönemin şartlarına göre bu yaklaşımlardan birini temele alırken günümüzde rehberlik hizmetlerinden beklentiler doğrultusunda gelişimsel rehberlik yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin gelişimi incelendiğinde ise yaklaşık olarak 70 yıllık bir süreç olduğu görülmektedir. Gelişimsel rehberlik modeli, öğrencilerin bulundukları dönemin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini amaçlamaktadır. Gelişimsel rehberlik modelinin okullarda uygulanan program şeklini ise kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik (KPDR) programı oluşturmaktadır. KPDR programında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri önleyici ve gelişimsel bakış açısıyla yürütülmektedir. KPDR programı öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak kişisel-sosyal, mesleki ve eğitsel alanlara göre sınıflandırılmıştır. Bununla birlikte KPDR programında yedi yeterlik alanı bulunmaktadır. Bu alanlar; okula ve çevreye uyum, kendini kabul, kişiler arası ilişkiler, eğitsel başarı, eğitsel ve mesleki gelişim, güvenli ve sağlıklı hayat ile aile ve toplumdur.

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları ergenlik döneminin özellikleri veya günümüz dünyasının zorlayıcı yaşam şartlarından dolayı meydana gelen problemler ile açıklanabilir. Ancak ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları sadece bu iki değişkenden kaynaklanmadığı ve kişiler arası ilişkilerin de son derece önemli olduğu söylenebilir. Ergenlik dönemindeki her birey birçok problem ile karşı karşıya kalmasına rağmen bu problemleri aynı düzeyde çözememekte ve bu problemlerden aynı ölçüde etkilenmemektedir. Bu noktada kişiler arası problem çözme becerisi değişkeni önemli bir hale gelmekte ve ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının kişiler arası problem çözme ile birlikte ele alınması gerekliliğini meydana getirmektedir.

Birçok araştırmada da ergenlerin kişiler arası problem çözme becerisinin bireylerin duygusal, psikolojik sağlığı için ön koşul olduğunu belirtmiş ve dolayısıyla rehberlik ihtiyaçlarını azalttığını ifade etmişlerdir (Gotlib & Asarnow, 1979; Kuperminc & Allen, 2001; Tisdelle & Lawrence, 1988). Bundan dolayı ergenlerin ergenlik döneminin gelişimsel özellikleri ve kişisel-kişiler arası ilişkilerde yaşana problemler göz önünde bulundurulduğunda ergenlik döneminde duyulan gelişimsel rehberlik ihtiyacının önemi anlaşılabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Ergenler de diğer yaş gruplarındaki insanlar gibi karşılaştıkları kişiler arası problemleri sağlıklı bir kişilik gelişimi gösterebilmek için çözmek zorundadırlar. Bununla birlikte ergenlik döneminde diğer yaş gruplarına göre fiziksel, biyolojik, duygusal, bilişsel değişikliklerin fazla olması bu dönemde daha çok problemin görülmesine neden olmaktadır. Ergenlik döneminde kişisel, mesleki, eğitsel gibi birçok alanda yaşanan sorunlar ile birlikte kişiler arası ilişkilerde de sorunlar görülmektedir. Ergenler, tüm bu sorunlardan kaynaklı olarak gelişimsel rehberlik ihtiyacı duyabilirler. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözüp çözememelerine göre değişebilir.

Ergenlerin karşılaştıkları problemleri çözebilmelerinin ön koşulları uygun problem çözme yöntemini kullanmaları ve problem çözme becerisine sahip olmalarıdır. Uygun problem çözme yöntemini kullanma ve problem çözme becerisine sahip olma bu yönüyle ergenin psikolojik iyi oluşuna katkı sağlayıp ihtiyaç duyacağı gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını azaltacaktır. Kişiler arası problem çözme yöntemi veya becerisi, okulda çeşitli rehberlik hizmetleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilir. Öğrencilere bu beceriler kazandırılırken dikkate alınması gereken en önemli nokta öğrencilerin ihtiyaç duydukları gelişimsel rehberlik hizmetlerinin belirlenmesi ve buna uygun rehberlik hizmetlerine yer verilmesidir.

Bu çalışmada, ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordama düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın diğer bir amacı da ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye ilişkin bir ölçek geliştirmektir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesini "Ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın alt problemlerini ise;

1. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeği geçerli ve güvenirli bir ölçme aracı mıdır?

2. a. Cinsiyete göre ergenlerin eğitsel başarı, üniversite sınavına hazırlık, kişiler arası ilişkiler, eğitsel ve mesleki gelişim ve kendini ifade etme gelişimsel rehberlik ihtiyaçları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. b. Okul türüne göre, ergenlerin eğitsel başarı, üniversite sınavına hazırlık, kişiler arası ilişkiler, eğitsel ve mesleki gelişim ve kendini ifade etme gelişimsel rehberlik ihtiyaçları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. c. Sınıf düzeyine göre, ergenlerin eğitsel başarı, üniversite sınavına hazırlık, kişiler arası ilişkiler, eğitsel ve mesleki gelişim ve kendini ifade etme gelişimsel rehberlik ihtiyaçları anlamlı bir düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Ergenlerin kişiler arası problem çözme becerileri gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Tarih boyunca insanlar kişisel, kişiler arası, ekonomik, psikolojik ve duygusal birçok problem durumu ile mücadele etmek zorunda kalmıştır. Geçmiş yıllar ile kıyaslandığında değişimin sürekli ve yoğun bir şekilde görüldüğü günümüzde insanların karşılaştıkları problemlerin arttığı ve dolaylı olarak insanlara psikolojik, fiziksel, duygusal açıdan etkilerinin de arttığı söylenebilir. Günümüzde insanlar teknolojik gelişmeler, toplumsal değişimler, mesleklerin gerektirdiği özelliklerin farklılaşması, şiddet olaylarının artması gibi nedenlerden dolayı birçok problem ile mücadele etmek zorunda kalmaktadır (Yeşilyaprak, 2009). İnsanların problemleri daha çok yaşaması ve bu problemlerden daha fazla olumsuz etkilenmelerinin en önemli nedenlerinden biri olarak okulların öğrencileri yeterince yaşama hazırlayamaması olarak ifade edilebilir. Okulların, öğrencileri günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmeleri veya bu problemlerden en az düzeyde olumsuz etkilenmelerini sağlayabilmesi için ihtiyaç duyulan rehberlik hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir (Coleman, 2019).

Okullarda, her dönemde öğrenciler rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır. Lise

döneminde ergenlerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının yüksek seviyeye çıktığı söylenebilir (Sharma & Kadian, 2012). Ergenler bu dönemde üniversite sınavında başarılı olma, okul derslerinde başarılı olma, etkili ders çalışma becerisini kazanma gelişimsel görevleri yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte ergenlik döneminde kişisel rehberlik alanında da rehberlik ihtiyacının fazla olduğu söylenebilir. Bu dönemde ergenlerin gelişimsel görevlerinden bir diğeri fiziksel, duygusal, bilişsel değişimlerin yol açtığı sorunlar ile baş etmeyi öğrenmeleridir (Janetius, Ahammed, 2017). Ayrıca ergenlik döneminde kişiler arası ilişkilerde ve kendini ifade etmede de problemler yaşanabilmektedir. Bu durum kişiler arası problem çözme ve kendini ifade etme konusunda rehberlik ihtiyaçlarının da fazlalaşmasına neden olmaktadır (Kannammal, 2014). Son olarak lise sonrasında okunmak istenen bölüme karar verme, meslek seçimi gibi zorluklara başa çıkmak da ergenlerin gelişimsel görevleri arasındadır. Tıpkı diğer problem alanlarında olduğu gibi mesleki alanda da ergenlerin karşılaştıkları problemler gelişimsel rehberlik ihtiyacı duymalarına neden olmaktadır (McWhirter & McWhirter, 2012).

Lise öğrencileri karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözdüğü takdirde sadece bulunduğu dönemde değil ilerleyen dönemlerinde de daha sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürecektir. Bununla birlikte bu problemler etkili bir şekilde çözülmediği takdirde bulunulan gelişim döneminden kaynaklı var olan gelişim rehberlik ihtiyaçları veya yardım ihtiyacı daha da artabilir (Deniz & Ersoy, 2016). Bundan dolayı ergenlik döneminde karşı karşıya kalınan problemlerin çözümü ergenlerin sağlıklı bir gelişim göstermeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla ergenlerin hem diğer alanlarda hem de kişiler arası ilişkilerindeki sorunlarını çözmeleri için gerekli rehberlik hizmetlerinin sunulması gerekmektedir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarının gelişimsel rehberlik modelinde belirtilen yeterlik alanlarına göre değil problem türlerine göre eğitsel, mesleki ve kişisel alanlar ile sınırlı olarak ele alındığı görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, gelişimsel rehberlik modeline uygun olarak ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Türkiye'de ergenlerin rehberlik ihtiyaçları ile ilgili çalışmalarda sadece rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarının ilişkili olabileceği değişkenlerle birlikte ele alındığı çok az çalışmanın olduğu görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları kişiler arası problem çözme becerisi ile birlikte ele alınmıştır. Bu noktada, bu çalışmanın ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ve önemli bir kişisel değişken olan kişiler arası problem çözme becerisi ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmalar ele alındığında

günümüz şartlarını da göz önünde bulunduran ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış bir veri toplama aracının bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında geliştirilen ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarını sadece eğitsel, kişisel, mesleki alan gibi kalıplaşmış bir şekilde değil günlük yaşamda karşılaşılan problem durumlarından yola çıkarak öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını daha geniş bir açıdan ele alınmasının da alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını tespit etme veya gidermeye yönelik programlar ve rehberlik hizmetleri geliştirmesi hususunda yol gösterici olabilir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde okul psikolojik danışmanlarına çalıştıkları okullarda öğrencilerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının farklılaşabileceğini göz önünde bulundurarak uygulayacakları rehberlik hizmetlerini belirlemesi ve düzenlemesi noktasında yol gösterici olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen bulgular neticesinde liselerde ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını azaltmak amacıyla olumlu kişiler arası ilişkiler geliştirmek amacıyla rehberlik programlarının geliştirilmesi hususunda da yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, zaman açısından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında lise öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

Bu araştırma, örneklem açısından Karaman il merkezinde öğrenim görmekte olan lise öğrencileri ile sınırlıdır.

Bu araştırma veri toplama araçları açısından Kişisel Bilgi Formu, Kişiler arası Problem Çözme Becerisi Ölçeği, Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Ölçeği ve Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği ile sınırlıdır.

Bu araştırmada, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları belirlenirken, öğrencilerin kendini değerlendirmesi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla okul psikolojik danışmanı, öğretmenler, okul idaresi ve velilerin de görüşlerinin alınmaması bir sınırlılıktır.

Varsayımlar

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçları olan "Kişisel Bilgi Formu", "Kişiler arası Problem Çözme Envanteri" ve "Rehberlik İhtiyaçları Belirleme

Ölçeği" ve "Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Ölçeği"ni samimi ve içten bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

Bu çalışmada, örneklem grubunda yer alan öğrencilerin evreni yeterli düzeyde temsil edebilecek özelliğe sahip oldukları varsayılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan "Kişisel Bilgi Formu", "Kişiler arası Problem Çözme Envanteri", "Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Ölçeği" ve "Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği" veri toplama araçlarının istenen özellikleri ölçebildiği varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Problem: Kısa veya uzun sürede kişiyi olumsuz olarak etkileyen yaşam olaylarıdır (Nezu, Nezu & D'Zurilla, 2012).

Kişiler arası problem çözme becerisi (KPÇB): Kişiler arası problem çözme becerisi bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı spesifik bir problemi çözebilme becerisidir (Blissett & Mcgrath, 1996).

Kapsamlı PDR Programı: Kapsamlı PDR programı gelişimsel rehberlik modelini esas alan okuldaki tüm öğrencilerin kişisel, sosyal, mesleki ve eğitsel açıdan geliştirilmesini amaçlayan bir program çeşididir (Terzi, 2014).

Rehberlik: Bireylerin kişisel potansiyellerini geliştirmek amacıyla yürütülen etkinlikler bütünüdür (Myrick, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öncelikle problem, problem çözme aşamaları ve problem çözme becerisi ve öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarıyla ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra ise hem Türkiye'de hem de yurt dışında problem çözme becerileri ve rehberlik ihtiyaçları ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Problem Kavramının Tanımı

Hem Türkiye'de hem de uluslararası alanyazın incelendiğinde problem ifadesine ilişkin çok sayıda tanım ile karşılaşılmaktadır. Türkiye'de Cüceloğlu (2006) problemi bireyin ulaşmak için çabaladığı amaçlarına ulaşmasını engelleyen durumlar olarak ifade etmiştir. Kalı, Soyer ve Bilgin (2010) problemi bireyin çeşitli çözüm seçeneklerinin olduğu bir durumda, seçenekler arasında seçim yapması olarak açıklamışlardır. Karasar (2011) ise kişiyi zihinsel ve fiziksel olarak rahatsız eden her durumun problem olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bir durumun problem olarak sayılabilmesi için kişiyi kararsızlığa sürüklemesi ve durumun birden çok çözüm yolunun olması gerekmektedir. Son olarak Kulaksızoğlu (1989) problemin kişide meydana gelen fiziksel, psikolojik, duygusal değişimlerden veya diğer insanlardan beklentilerin karşılanmamasından dolayı ortaya çıkan kişiyi rahatsız eden durum olarak açıklamıştır.

Yurt dışındaki tanımlar incelendiğinde Morgan (2013) problemi bireyin hedeflerine ulaşmasını engelleyen bir çatışma durumu olarak açıklamıştır. Ayrıca, bir olayın veya durumun problem olarak ifade edilebilmesi için bireyin kendisi tarafından problem olarak görülmesi ve bireyin düşünmesini sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Nezu, Nezu ve D'Zurilla (2012)'ya göre ise problem, kişinin etkili bir cevap vermesini engelleyen yaşam durumudur. Son olarak Heppner ve Baker (1988) insanların yaşamları boyunca fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkilendiği yaşam olayları olduğunu belirtmişlerdir. Bu olayların ise çözülmesi gereken problemler olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye'deki ve yurt dışındaki alanyazın incelendiğinde problem kavramına yönelik yapılan tanımların ortak olarak vurguladıkları noktalar bulunduğu görülmektedir. Bu noktalar

1) kişinin yaşamını olumsuz yönde etkilemesi

2) kişide huzursuzluğa yol açması,

3) kişinin çözüm için bir şeyler yapmasıdır.

Problem Çözme

İnsanlar problemler ve meydana getirdiği olumsuz etkilerden kurtulmak amacıyla problemi çözmeye çalışmaktadır. Korkut (2002) problem çözmeyi, bireyin bir problemi çözmek için yalnızca geçmiş deneyimlerinden yararlanarak değil farklı çözüm yollarını da deneyerek problemi çözmesi olarak vurgulamıştır. Özus, Çeliköz, Tufan ve Erden (2015) problem çözmeyi kişinin problem durumu karşısında çözüm yolları, fikirler üretebilmesi olarak açıklamışlardır. Heppner ve Krauskpf (1987) problem çözme kavramını, kişinin karşılaştığı problemleri çözmek amacıyla bilişsel ve duygusal olduğu kadar davranışsal adımlar da atarak çözmeye çalışması olarak ifade etmiştir. Bir diğer ifadeyle problem çözmenin kişinin sadece bilişsel ve duygusal değil aynı zamanda davranışsal düzenlemeler yaparak gerçekleştiğini belirtmiştir. Bir başka tanımda ise problem çözme, belirli problem durumlarını çözmek amacıyla ilk durumdan hedef durumuna ilerleyen düşünce yapısı olarak tanımlanmıştır (Gerrig & Zimbardo, 2010/2014).

Bell ve D'Zurilla (2009)'nın ortaya attıkları problem çözme modeline göre problem çözme birbirinden bağımsız iki öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler, probleme uyum sağlama ve problem çözme tarzıdır. Probleme uyum sağlama, kişinin problemi değerlendirmesi ve probleme yönelik farkındalık sağlayan bilişsel-duygusal şemalar oluşturmasıdır. Problem çözme tarzını ise kişinin problemin çözümüne yönelik bilişsel ve davranışsal eylemlerde bulunması olarak açıklamışlardır. Chang, D'Zurilla ve Sanna (2004) ise bazı problem durumlarının, kontrol edilebilir veya yönetilebilir olduğunu ve bu tip problemleri problem çözme becerisine sahip bireylerin kolay bir şekilde çözebildiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, bazı problem durumlarının yönetilemeyecek ve kontrol edilemeyecek özelliklere sahip olabilmektedir. Bu problemler karşısında problem çözme becerisine yeterince sahip olmayanlar zorlanacakken; beceri sahibi olan bireylerin ise daha az olumsuz etkilenerek tolere edebileceklerini ifade etmiştir.

Problem diğer insanlardan bağımsız bir şekilde ortaya çıkabileceği gibi kişiler arası ilişkilerden kaynaklı olarak da ortaya çıkabilmektedir. Kişiler arası problemlerin çözme kavramı bazı kaynaklarda sosyal problem çözme bazılarında kişiler arası problem çözme olarak geçmektedir. Sosyal problem çözme, kişisel, kişiler arası, kültürel, toplumsal problemleri de içerisinde barındırmaktadır. Öğülmüş (2006) kişiler arası problemi ilişki içerisindeki bireylerden en az birinin var olan iletişim biçimi ile olması istenen iletişim biçimi

arasındaki farkın var olduğunu görmesi ve bundan dolayı gerginlik hissetmesi bu gerginliği ortadan kaldırmak için uğraşması ama uğraşının sonuçsuz kalması olarak açıklamıştır. Kişiler arası problemi transaksiyonel analiz şu şekilde açıklamaktadır: Transaksiyonel analize göre bir kişinin kişiliği üç farklı bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler, anne baba benlik durumu, yetişkin benlik durumu ve çocuk benlik durumudur. Transaksiyonel analizde sağlıklı kişiler arası iletişim için bireylerin birbirlerine benzer benlik durumlarına yönelik mesajlar göndermesi gerekmektedir. Ancak bireyler, karşısındaki insana farklı türden benlik durumuyla cevap verirse veya farklı benlik durumundan cevap alırsa kişiler arası problemler görülebilmektedir.

Transaksiyonel analize göre bir başka kişiler arası problem kaynağı ise bireylerin benlik durumları arasındaki sınırların aşırı katı veya geçirgen yapıya sahip olmasıdır (Dökmen, 2003). Bowlby (1980) ise bireylerin doğumlarından itibaren bakım verenler ile kurdukları olumlu veya olumsuz deneyimlerin ilerleyen yıllarda kişiler arası ilişkilerini etkileyebileceğini belirtmiştir. Ebeveynleri ile olumlu ilişki kuran bireylerin ilerleyen yıllarda sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurabileceklerini ancak olumsuz bir ebeveyn bebek ilişkisine sahip bireylerin olumsuz kişiler arası ilişkiler kurabileceklerini belirtmiştir.

İçgörüsel öğrenme kuramının da problem çözmeyi açıklayıcı bir özelliği olduğu söylenebilmektedir. İçgörüsel öğrenmenin temsilcilerinden Köhler, şempanzelere elleri ile ulaşamayacakları bir noktaya yiyecek koyarak şempanzeleri izlemiştir. Deneyde belli bir süre geçtikten sonra şempanzeler aniden ortamda bulunan sopayı kullanarak yiyeceğe ulaşmaktadır. Deney sonucunda, içgörüsel öğrenmenin temel sayıltılarından olan problemlerin, deneme yanılma yöntemi olmadan aniden çözüldüğü ifade edilmektedir. Genel olarak içgörüsel öğrenme yönteminde, problemin çözümünün belli bir süre zihinsel olarak düşündükten sonra aniden davranışsal olarak çözüldüğü söylenebilmektedir. İçgörüsel öğrenmede problemin çözümü şu özellikleri taşımaktadır:

1) Aniden oluşmaktadır.

2) Uygulamaya konulan çözüm yolu en iyi çözüm yollarından biridir.

3)Uygulanan çözüm yolu ilerleyen süreçte karşılaşılan problem durumlarına da genellenebilmektedir (Senemoğlu, 2004).

Problem çözmeyi açıklayan bir başka bakış açısı ise deneme yanılma yöntemidir. Deneme yanılma yöntemiyle öğrenmenin temsilcilerinden Thorndike, kediler ile deneyler gerçekleştirip kedilerin problem çözme yollarını izlemiştir. Kedileri, kapalı bir kutuya koyan Thorndike, kutunun dışındaki yiyeceğe ulaşmak için kedilerin çeşitli davranışlar

gösterdiklerini gözlemlemiştir. Bu deneylerinden yola çıkarak Thorndike, insanların da problemlerini deneme yanılma yöntemiyle çözdüklerini ifade etmiştir. Deneme yanılma yöntemi, bir problem ile karşılaşan bireyin problemi çözmek için çeşitli tepkiler geliştirdiği çözüme ulaştıran davranış örüntüsünü kullanmaya devam ettiği çözüme ulaştırmayan davranış örüntülerini ise bıraktığı yöntemdir (Schunk, 2014).

Problem çözmeyi açıklayan bir diğer bakış açısının ise Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramıdır. Vygotsky ve sosyokültürel psikologlar ise çocukların problem çözme becerileri üzerinde sosyal desteğin etkisini incelemişlerdir. Yapılan deneylerde çocuklardan eşyaların ait oldukları evin bir odasına ve noktasına yerleştirilmiştir. Öncelikle çocuklardan tek başlarına bu işlemleri yapmaları talep edilmiştir. Bu şekilde çocukların bireysel başarıları ölçülmek istenmiştir. Daha sonra ise bir grup çocuk annesinin de yardım ve yönlendirmeleri ile görevi tekrar yerine getirirken diğer grup çocuk ise tek başlarına görevi yerine getirmiştir. İki grup da görevi tamamladıktan sonra araştırmacı çocuklara doğru sonucu paylaşmıştır. Son olarak ise iki grup çocuğun tekrar tek başlarına benzer bir problem çözmeleri istenmiştir. Bu aşamada, problem üzerinde anneleriyle ortak çalışmış olan çocuklar tek başlarına problemi çözmeye çalışan çocuklara göre daha iyi performans göstermişlerdir (Miller, 2008). Bu durum, sosyokültürel gelişim kuramının önemli ilkelerinden olan problem çözümünde sosyal desteğin önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, her kuramcının problem çözmeyi kendi bakış açısı ile ele alabilmektedir. Bu kuramlar incelendiğinde her birinde problem çözmenin farklı aşamalardan oluştuğu ve farklı şekillerde gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte problem çözme kavramına kimi kuramlarda bilişsel açıdan yaklaşılmışken kimi kuramlarda duygusal veya davranışsal açıdan yaklaşıldığı görülmektedir. Problem çözmenin bu kadar farklı açılardan ele alınması ise bu kavramın insan yaşamı için önemini gösterdiği şeklinde ifade edilebilir.

Problem çözme aşamaları.

İnsanlar, yaşamları boyunca çözülmesi gereken birçok problem ile karşılaşmaktadır ve bu problemlerin çözümü insan yaşamının en önemli parçalarından biridir (Gerrig & Zimbardo, 2015). Her insan karşılaştığı problemi farklı şekillerde ve aşamalarda çözebilmektedir. Bununla birlikte problem çözme aşamaları genellikle şu sırayı izlemektedir: 1) hazırlık, 2) kuluçka, 3) kavrayış veya aydınlanma 4) değerlendirme ve düzeltme. Hazırlık aşaması, bireyin problemin tam olarak ne olduğunu anlamaya çalıştığı ve problem ile ilişkili olabilecek değişkenleri araştırdığı aşamadır. Kuluçka aşaması, bireyin problemin çözümü için düşünmeyi bırakıp başka şeyler üzerine yoğunlaştığı aşamadır. Aydınlanma veya kavrayış aşamasında birey aniden problem ile ilgili bir çözüm yolu bulduğu aşamadır. Son olarak

değerlendirme ve düzeltme aşaması, bireyin bulduğu çözüm yollarını uyguladığı ve işe yarayıp yaramadığını değerlendirdiği aşamadır. Bireyin uyguladığı çözüm yolları problemin çözümünü sağlamadığında yeniden başlangıç aşamasına dönmektedir. D'Zurilla ve Nezu (1990) ise problem çözümünün sırasıyla problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümler üretme, çözümleri uygulama kararı alma, çözümleri uygulama ve değerlendirme olarak gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi aşaması, problemin gerçekçi bir şekilde tanımlanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Alternatif çözümler üretme, problem ile ilgili çözüm yollarını belirlemek, üretmek, araştırmak böylelikle en iyi çözüm veya çözüm yollarını belirleme aşamasıdır.

Çözümleri uygulama kararı aşaması ise, problem durumuyla ilgili çözüm yollarının karşılaştırılması, değerlendirilmesi ve en iyi çözüm yolunu uygulama kararının verildiği aşamadır. Çözümleri uygulama ve değerlendirme, uygulanan çözüm yolunun izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinden oluşan aşamadır. Elias ve Weissberg (2000) ise problem çözme sürecinin sekiz aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu adımlar; 1) kişinin kendisinin ve diğer insanların duygularının farkında olması, 2) kişinin konuları veya problemleri tanımlaması, 3) kişinin hedefleri tanımlaması ve seçmesi, 4) kişinin alternatif çözümler geliştirmesi, 5) olası sonuçların değerlendirilmesi, 6) en iyi çözümün seçilmesi, 7) planı uygulama ile engelleri kontrol etme ve 8) çözüm sürecinde meydana gelen olayların değerlendirilmesi ve ilerideki problem çözümlerinde kullanılmasıdır.

Montrose (2000) 6 ile 18 yaş aralığındaki çocuklarla problem çözmek için beş aşamalı bir problem çözme yöntemi belirlemiştir. Bu aşamalar sırasıyla:

1. Problemi tanımlama: Bu aşamada çocuktan problem durumunu detaylı bir şekilde anlatması istenir ve çocuğun anlattıklarından yola çıkarak problem tanımlanmaktadır.

2. Duyguları ifade etme: Bu aşamada çocuktan problem durumu karşısında ne hissettiğini detaylı bir şekilde anlatması istenmektedir.

3. Olumsuz İnancı Bulma: Bu aşamada çocuğun duygularını ve problem durumunu ortaya çıkaran olumsuz inançlar tespit edilmektedir. Olumsuz inançlar, bireyin duygu ve davranışlarını etkileyen kendisiyle, dünyayla veya diğer insanlarla ilgili olumsuz düşünce biçimleri olarak açıklanabilmektedir. Bundan dolayı duygu ve davranışların değişmesinin ön koşulunun olumsuz inançların tespit edilip değiştirilmesi gösterilebilir.

4. Olumlu İnancı Bulma: Bu aşamada bir önceki aşamada tespit edilen olumsuz inançlar olumlu inançlara dönüştürülmektedir. Ayrıca bu aşamada olumsuz inançların yol açtığı problemler, neden olduğu aşırı genellemeler üzerinde durulmaktadır. Son olarak

çocuğun olumsuz inançları üzerinde durması, onları değerlendirmesi ve değiştirmek için çaba göstermesi amaçlanmaktadır.

5. Geleceği Zihinde Canlandırma: Bu aşamada olumsuz inançlarını olumlu inançlarla değiştiren kişi yaşamındaki problemlere artık bu inançlar ile bakmaktadır. Ayrıca gelecekte yaşayabileceği problemleri de bu inançlar doğrultusunda zihninde canlandırmaktadır (Akt. Öğülmüş, 2006).

Problem çözme becerisi.

Her insan yaşamı boyunca çok çeşitli problemler ile karşılaşmaktadır. Hayatı boyunca problem ile karşılaşmayan insan bulunmamaktadır. Her insan problem çözme becerisine farklı düzeyde de olsa sahiptir. Bununla birlikte, bir problemin insanı psikolojik olarak olumsuz etkilemesinin nedeni problem çözme becerisinin yetersiz olmasıdır. Elias ve Clabby (1992) problem çözme becerisinin bireyin sağlıklı bir şekilde gelişimini tamamlaması için önemli bir kişisel özellik olduğunu belirtmişlerdir. Bazı insanlar problem durumu karşısında çözüm aramak ve çözüm yolları uygulamak yerine problemin kendiliğinden çözülmesini beklemektedirler (Korkut, 2002). Problemin kendiliğinden çözülmesini beklemek de etkisiz problem çözme yollarını denemek gibi yetersiz problem çözme becerisini göstermektediği söylenebilir.

McMurran ve McGuire (2005) ise problem çözme becerisinin yetersizliğinin iki şekilde ortaya çıkacağını belirtmişlerdir. Birincisi, problem çözme becerisinin çeşitli sebeplerden dolayı kullanılamamasıdır. Bu durumda, birey problem çözme becerisine sahiptir ancak bu becerisini kullanamamaktadır. İkincisi, problem çözme becerisinin eksik olması durumudur. Bu durumda ise birey, problem çözme becerisini öğrenebilecek yeterli düzeyde deneyime ve bilgiye sahip değildir. Her iki durum da bireyin yaşamında kişiler arası, psikolojik ve davranışsal problemlere yol açmaktadır. Problem çözme becerisi, çocuklukta ailenin de etkisiyle gelişen ve şekillenen daha sonra okul yıllarında gelişme gösteren bir süreçtir (Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt & Türkleş, 2011). Bundan dolayı okul döneminde öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmesi büyük önem taşımaktadır. Problem çözme, bireyin problemleri tanımlaması, çözüm yolları bulması süreçlerinde uyguladığı davranışsal ve bilişsel bir süreçtir (Hamarta, 2009).

D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002)'in sosyal problem çözme teorisine göre, sosyal problem çözme iki farklı probleme uyum değişkeni ve üç farklı problem çözme stilinden oluşmaktadır. Probleme uyum değişkenleri; pozitif probleme uyum ve negatif probleme uyumdan oluşmaktadır. Pozitif probleme uyum; genellikle problemi mücadele

edilecek bir sorun olarak görme, problemin çözülebileceğine inanma, problemi çözebilecek gücü olduğuna inanma, problemi çözebilmek için zamana, mücadeleye ve ısrara ihtiyacının olduğunu kabul etme ve problemden kaçınma yerine onunla mücadele etmeyi düşünme gibi bilişsel öğelerden oluşmaktadır. Negatif probleme uyum ise problemi büyük bir tehlike olarak algılama, problemi çözemeyeceğine yönelik algı ve problemle karşılaşıldığında boşa çaba gösteriyormuş gibi hissetme gibi özellikler içermektedir.

Problem çözme stilleri ise, rasyonel problem çözme, dürtüsel-dikkatsiz problem çözme ve kaçınmacı problem çözme stillerinden oluşmaktadır. Rasyonel problem çözme, problem üzerinde rasyonel bir şekilde düşünmek ve sistematik adımları atmaktan oluşmaktadır. Dürtüsel-dikkatsiz problem çözme stili, dar bir bakış açısıyla, dürtüsel, dikkatsiz, aceleci, yarım bırakılmış düşünce ve davranışlar ile problemi çözmeye çalışmaktır. Kaçınmacı stil ise pasif bir şekilde problemi çözmeye çalışmak veya problemin çözümünü ertelemektir. Bu teoriye göre başarılı bir şekilde problem çözmenin pozitif probleme uyum ve rasyonel problem çözme yöntemleri ile mümkündür diğer çözüm yolları ise problemin çözülmesini zorlaştırmakta veya engellemektedir (D'Zurilla & Maydeu-Olivares, 2004). Johnson ve Johnson (2004) okullarda öğrencilerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmaları ve karşılaştıkları kişiler arası problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri amacıyla program geliştirmişlerdir. Bu programda, öğrencilerin kişiler arası problemleri çözebilmeleri için altı aşama açıklamışlardır. Bu aşamalar sırasıyla;

a) Ne istediğini tanımlama: Bu aşamada, öğrencilerden etkili iletişim becerilerini de kullanarak ne istediklerinin somut bir şekilde açıklamaları istenir.

b) Nasıl hissettiğini tanımlama: Bu aşamada, tartışma yaşayan öğrencilerin karşıdaki bireyin neler hissettiğini anlaması gerektiği aşamadır. Aynı şekilde kendi hissettiklerini de açık bir şekilde açıkladığı aşamadır.

c) Hissettikleri ve isteklerinin nedenlerini açıklama: Bu aşamada, öğrencilerin duygularının ve isteklerinin nedenlerini ifade etmesi istenmektedir.

d) Tartışma yaşanan öğrencinin ne istediğini, nasıl hissettiğini ve bu istek ile hislerinin altında yatan nedenlerin anlaşılması: Bu aşamada, öğrencilerden tartışma halindeki öğrencinin duygularının ve isteklerinin nedenlerini öğrenmesi istenmektedir.

e) Tartışmayı en yüksek şekilde çözüme kavuşturacak üç plan geliştirme: Bu aşamada, tartışma içerisindeki tüm öğrencilerin yararına olacak şekilde üç farklı çözüm yolu geliştirilmektedir.

f) En iyi çözüm yolunu seçme ve öğrencilerin anlaşması: Bu aşama, en uygun çözüm yolunun seçildiği ve tartışma içerisindeki öğrencilerin ortak bir şekilde çözüm için uğraştığı aşamadır.

Çocuklarda, problem çözme becerisinin ebeveynlerin bilişsel yapılarından etkilenmektedir. Ebeveynlerde görülen sosyal problem becerisinin düşüklüğü çocuklarda da sosyal problem çözme becerisinin düşüklüğüne neden olmaktadır. Ayrıca, ergenlerde akranlarından alınan sosyal geri bildirimler de ergenlerin kişiler arası problem çözme stratejilerini etkilemektedir (D'Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002).

Sonuç olarak, problem çözme becerisinin her insanda eşit düzeyde bulunmadığı söylenebilir. Bu beceriye düşük düzeyde sahip olan bireylerin kişisel ve kişiler arası birçok durumda zorluklar ile karşılaşacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte problem çözme strajesi de her bireyde farklıdır. Olumlu yönde bir stratejiye sahip olmak bireylerin daha sağlıklı yaşam sürmelerini sağlayacakken; olumsuz stratejilerin ise bireyin yaşamında zorluklar yaşamasına neden olacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı hem olumlu stratejilerin hem de becerinin öğrencilere kazandırılmasının önemli olduğu belirtilebilir (Karabulut & Ömeroğlu, 2019).

Ergenlerde Kişiler Arası Problemler

Ergenlik dönemi ile ilgili geleneksel bakış açısı ergenliğin sorunlar, huzursuzluklar, bireysel veya kişiler arası çatışmalarla dolu bir dönem olduğunu belirtmektedir. Ergenlik döneminde yoğun bir şekilde fiziksel, bilişsel ve duygusal değişiklikler görülmektedir. Bu dönemde arkadaşlık ve aile ilişkileri ergen için önemli ilişkilerdendir. Bu dönemde ergenin bağımsız olma ihtiyacı ebeveynleriyle ilişkilerinde sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Ergenlere okullarda yapılan etkinlikler ile ergenler bir grubun içinde olmayı ve grupta diğer kişiler ile ilişki kurup sürdürmesini daha nitelikli şekilde başarabilmektedir. Ayrıca aile ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözebilmek için öğretmenlerden yardım alabilecekleri gibi öğretmenlerini rol model olarak da görebilmektedirler (Yavuzer, 2000). Ergenlik döneminden önce öğrencilerde kendi cinsleriyle ilişkiler önemliyken ergenlik dönemiyle birlikte karşı cinsle ilişkiler de önem kazanmaktadır (Ercan, 2001).

Ebeveynlerler yaşanan sorunların yanı sıra ergenler akran gruplarıyla da problemler yaşayabilmektedirler (Sayar & Dinç, 2016). Ergenlik döneminde aile ve akranlarla kurulan kişiler arası ilişkiler, ergenlerin gelişimlerini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmeleri için önemli bir role sahiptir (Karaman & Ergin, 2019). Ergenlik döneminin de içinde bulunduğu 12-20 yaşları kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde ergenlik ben merkezciliği görülmektedir. Ergenler, kendi düşüncelerinin doğru olduğunu ve

diğer insanların da kendileri gibi düşünmeleri gerektiğini düşünebilirler. Bundan dolayı empati yapma düzeyleri düşebilmektedir. Bu durum da kişiler arası ilişkilerinde problem yaşamalarına yol açabilmektedir (Ergene, 2018).

Ergenin ailesiyle veya akranlarıyla yaşadığı problemler psikolojik olarak olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Ergenlik döneminde bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurması ise psikolojik olarak koruyucu etkiye sahiptir. Bununla birlikte bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesinin ön koşullarından biri de kişiler arası problemlerini çözebilme yeteneğidir (Ayvaz Tuncel & Demirel, 2010). Okullar, ergenlik dönemindeki bireyin aile ve akranlarıyla kurduğu kişiler arası ilişkilerinde başarılı olması açısından önemli bir role ve sorumluluğa sahiptir. Ergenler için okul, kişiler arası ilişkiler kurulan bir sosyal ortamdır. Bu sosyal ortamda kurulan kişiler arası ilişkilerin ergenin kimlik gelişimine ve yetişkinlik döneminde kuracağı ilişkilere etkisi bulunmaktadır (Şahin-Baltacı, 2018).

Sonuç olarak ergenlerin başta aile üyeleri ve akranlarıyla olmak üzere birçok insan ile kişiler arası ilişkilerinde sorunlar yaşayabileceği görülmektedir Bu durum ergenlik döneminin getirmiş olduğu doğal bir sonuç olarak da ifade edilebilmektedir. Ancak bu dönemde yaşanan sorunlarda ziyade bunların çözüme kavuşup kavuşmadığı önemlidir. Ergenin, bu sorunlarını çözebildiği kadar sağlıklı ve mutlu bir yaşam süreceği söylenebilir (Dietz, Weinberg, Brent & Mufson, 2015).

Ergenlikte Karşılaşılan Diğer Problemler

Ergenlik döneminde, birincil ve ikincil cinsellik değişimleri görülmektedir (Parlaz, Tekgül, Karademirci & Öngel, 2012). Markey (2010) ergenlik dönemindeki fiziksel değişimin diğer yaş dönemlerine göre daha yoğun yaşandığını belirtmiştir. Ergenlik döneminde psikososyal alanda kimlik gelişimi, kişiler arası ilişki tarzları ve problemlerle başa çıkma gibi gerçekleştirilmesi gereken görevler bulunmaktadır (Meeus, 2016). Ayrıca sosyokültürel etmenlerden dolayı fiziksel özelliklerini beğenmeme duygusu gelişebilmektedir. Ergenlerin pozitif beden algısı geliştirebilmeleri için ergenlikte meydana gelen fiziksel değişimlerin yol açtığı problemlerle başa çıkmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Ergenlik dönemindeki önemli özelliklerden biri de ergenlerin akran gruplarına dahil olma ve akranlarını etkileyip onlardan kolay bir şekilde etkilenmeleridir (Mounts, 2002).

Bu dönem içerisinde bulunan problemlerden biri de meslek seçimini yapmaktır (Aytaç, Dursun & Yıldız Bağdoğan, 2018; Witko, Bernes, Magnusson & Bardich, 2005). Ergenlerin mesleklerin gerektirdiği özellikler, mesleklerin güçlü ve zayıf yönleri gibi mesleki karar verme sürecini etkileyen bilgileri edinmeleri gerekmektedir (Bryant, Zvonkovic &

Reynolds, 2006). Kieling ve arkadaşları (2011) ise dünya genelinde çocuk ve ergenlerin % 10 ile % 20'sinin psikolojik problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ergenlik dönemindeki aile üyeleri ve akran gruplarıyla yaşanan problemlerin, okuldaki sorunların, gelişimsel problemlerin ergenlerin psikolojik sağlığı için risk faktörü olduğunu ifade etmişlerdir. Ergenlik dönemi, çocukluktan yetişkinliğe bir geçiş dönemidir ve ergenin akranları, aile üyeleri ve öğretmenleriyle iletişimi bu dönemin sağlıklı bir şekilde tamamlanması için kritik bir role sahiptir (Carlisle, 2011).

Ergenlerin karşılaştıkları problemlerden biri diğeri başarılı olamamaya yönelik strestir. Ailelerin ergenlerden beklentileri, okullarda verilen ödevlerin fazlalığı, ergenlerin akranları ile etkileşimi gibi nedenlerden dolayı ergenlerde eğitim stresi görülebilmektedir. Eğitim stresi, depresyon, kaygı, sosyal ve duygusal problemlere neden olabilmektedir (Kaya, Peker & Gündüz, 2016). Bununla birlikte ergenlik döneminde öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının yerleşmesi de bu dönemde görülmektedir (Ercan, 2001).

Ergenlik döneminde öğrenciler birçok konuda yardıma ihtiyaç duyabilmektedirler. Bununla birlikte ergenler günlerinin büyük bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Bundan dolayı okulda öğrencilerin sahip oldukları problemleri çözebilmek amacıyla ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerinin sağlanması önem arz etmektedir. Okulda ergenlerin ihtiyaç duydukları bu yardım hizmetleri genellikle okul psikolojik danışmanlarının koordine etmesiyle verilmektedir.

Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri

Geleneksel eğitim anlayışında eğitim; öğretim ve yönetim olmak üzere iki hizmetten oluşmaktadır. Değişen toplum ve yaşam şartlarından dolayı eğitimde bu iki hizmet alanı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmiştir (Girgin, 2014). Çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte ise eğitim, öğrenciyi fiziksel, bilişsel ve duygusal yönlerden geliştirmeyi öğrencilerin topluma ve çağın gereklerine uygun bir şekilde yetişmesini amaçlamaktadır (Ercan & Şahin, 2016). Çağdaş eğitim anlayışının amaçlarıyla paralel olarak öğrenci kişilik hizmetleri eğitim sisteminin en önemli parçalarından biri haline geldiği söylenebilir. Öğretim hizmetleri, genel olarak öğrencilere bir konuda, alanda, derste bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Yönetim, öğretim ve öğrenci kişilik hizmetlerinin uyumlu bir şekilde çalışması amacıyla eğitim kurumlarındaki işleyiş için gerekli personelin, malzemelerin, fiziksel altyapının teminini ve programların işleyişini sağlamakla yükümlü gruptur (Yeşilyaprak, 2016).

Öğrenci kişilik hizmetleri ise öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak bütün halinde gelişmesini, eğitim ortamında karşılaştıkları problemleri çözmesini sağlamaya yönelik yürütülen hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Altıntaş, 2016). Öğrenci kişilik hizmetleri; rehberlik hizmetleri, sağlık hizmetleri, sosyal ve kültürel hizmetler, özel yetiştirme hizmetleri ve sosyal yardım olmak üzere beş farklı hizmetten oluşmaktadır.

Rehberlik

Günümüzde insanlar geçmişe göre aile yapısındaki değişimler, meslek seçiminde yaşanan zorluklar, yaşamın merkezinde bulunan teknolojik gelişmeler, kadın erkek rollerinin değişmesi, kişiyi strese ve korkuya sürükleyen durumların artması gibi nedenlerden dolayı daha fazla problem durumu ile karşı karşıya kalmaktadır (Özbay, 2016). Bu durum, insanları profesyonel yardım aramaya götürülmektedir. Profesyonel yardım hizmetlerinden biri de okullarda psikolojik danışmanlar tarafından yürütülen ve koordine edilen rehberlik hizmetleridir (Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006). Günümüzde gelişim ve değişimlere paralel olarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç da artmaktadır (Yeşilyaprak, 2009).

Rehberlik kavramı araştırmacılar tarafından Türkiye'de ve dünyada farklı şekillerde tanımlanmıştır. Rehberlik İngilizce "Guidance" kelimesinden dilimize geçmiştir. Türkiye'de Yavuzer (2018) rehberlik kavramını bireyin uyumunu ve gelişimini sağlaması amacıyla yürütülen çalışmalar bütünü olarak ifade etmiştir. Yeşilyaprak (2016) ise rehberliği bireylere, kendilerini tanıma, özelliklerini kabul etme ve geliştirme sürecinde yapılan profesyonel bir yardım süreci olarak tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu (2019)'nda rehberlik, öğrencilerin problemlerini öğrenip onlara problemleri ile ilgili yardımda bulunma olarak açıklanmıştır. Ülkü (1976) rehberliği eğitim süreci içerisinde ele almış ve bireylerin gelişmesini desteklemeye yönelik yürütülen sistematik bir yardım etme biçimi olarak ifade etmiştir. Son olarak Sevinç, Tascı ve Demir (2012) ise modern dünyanın gerekleri doğrultusunda üretken ve mutlu bireyler yetiştirmek amacıyla yürütülen yardım süreci olarak tanımlamışlardır.

Yurtdışı alanyazın incelendiğinde Hussain (2006) rehberliği kişinin kendini gerçekleştirmesi ve potansiyellerini geliştirmesi amacıyla yürütülen yardım süreci olarak tanımlamıştır. Lunenburg (2010) öğrencilerin kendilerini kabul etmeleri, problemler ile başa çıkma becerisini geliştirmeleri, karar verme ve geleceğe yönelik amaçlar belirlemelerine yönelik yapılan yardım süreci olarak ifade etmiştir. Eyo, Joshua ve Esuong (2010) ise rehberliği öğrencilerin eğitimden en iyi şekilde yararlanmaları amacıyla ihtiyaçları karşılamaları ve problemlerini çözmelerine yönelik yardım süreci olarak açıklamışlardır.

Türkiye'de ve yurtdışında rehberlik kavramıyla ilgili tanımlar incelendiğinde bazı ortak noktalar olduğu görülmektedir. Bu ortak noktalar:

Rehberlik profesyonel bir yardım sürecidir.

Rehberlik tek bir işlemden oluşmamaktadır. Birbiri ile ilişkili işlemlerden oluşan bir süreçtir.

Rehberliğin merkezinde birey bulunmaktadır. Okullarda ise rehberliğin merkezinde öğrenciler bulunmaktadır.

Rehberlik sürecinin esas amacı kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır.

Rehberlik kavramı ile ilgili ortak vurgulanan bölümler göz önünde bulundurulduğunda rehberlik; bireylere, kendilerini gerçekleştirmeleri sürecinde potansiyellerini geliştirmeye problemlerini ise çözmeye yardımcı olan profesyonel yardım süreci olarak tanımlanabilmektir.

Amerika'da ve Avrupa'da Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi

Rehberlik hizmetleri ilk olarak 20. yüzyılın başlarında Amerika'da gelişmiştir. 20. yüzyılın başlarından itibaren ihtiyaç duyulan iş gücüne eğitim kurumları karşılık veremez hale gelmiştir. Bundan dolayı mesleklere uygun kişilerin seçilmesi amacıyla mesleki rehberlik çalışmaları başlamıştır. 1895'te George Merrill, California Mekanik Sanatlar Fakültesi'nde mesleki rehberlikle ilgili çalışmalar yapmıştır. Jesse B. Davis ise Amerika'da 1898 ile 1907 yılları arasında okullarda rehberlik programını uygulamıştır. Buna rağmen ABD'de rehberlik çalışmalarını başlatan isim olarak genellikle 1908 yılında Boston Meslek Bürosu'nu kuran Frank Parsons bilinmektedir (Schmidt, 2007/2017).

Avrupa'da rehberliğin gelişimi 2. Dünya Savaşı süresince çocuk ve gençlere yönelik meslek edinme, sağlıklı yaşam sürme, toplum yaşamına uyum sağlama ve topluma yararlı birey olma amacıyla okul dışındaki kurumlarda rehberlik hizmetleri yapılmıştır. Bununla birlikte Avrupa'da rehberlik hizmetlerinin 1950'li yıllarda gelişmeye başladığı görülmektedir. Rehberlik hizmetleri Avrupa'da 1950'li yıllarda gelişim göstermesine rağmen okullarda uygulamaya geçişin daha sonraları gerçekleştiği görülmektedir. Avrupa ülkelerinde rehberlik hizmetlerinin gelişmeye başladığı yıllar incelendiğinde psikolojik ölçme araçlarının, test ve envanterlerin sıklıkla kullandıkları gözlenmektedir (Girgin, 2014).

Genel olarak Avrupa'da rehberlik hizmetlerinin gelişmeye başladığı dönem incelendiğinde okullar yerine diğer kurumlarda gelişim gösterdiği, özellikle psikolojik ölçme değerlendirme ve farklar psikolojisi alanında rehberliğe katkı sağlayabilmektedir (Özoğlu,

2007). Avrupa'da rehberlik hizmetleri mesleki rehberlik ağırlıklı olmak üzere okul dışındaki kurumlarda gelişimi sürdürmektedir. Avrupa'da rehberlik hizmetlerinin gelişimi ABD'de rehberlik hizmetlerinin gelişimi ile karşılaştırıldığında ise Avrupa'nın daha geride olduğu görülmektedir (Poyraz, 2007). Fransa'da rehberlik hizmetleri kariyer gelişimi ile ilgili çalışmalardan dolayı başlamıştır. Fransa'da insanların kendi özelliklerine uygun, başarılı olabilecekleri bir mesleğe yerleşmelerini sağlamak amacıyla rehberlik hizmetleri yürütülmüştür. Bu süreçte, standart testler, zeka ve yetenek testleri ağırlıklı olarak kullanılmıştır. 1980'li yıllarda ise kullanılan testler, araç ve yöntemler gelişerek kullanılmaya devam edilmiştir (Pouyaud & Guichard, 2013). Yunanistan'da ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik 2. Dünya Savaşı sonrası ülkedeki sosyo kültürel ve ekonomik değişiklikler sonrasında gelişmeye başlamıştır. Özellikle işsizliğin artış göstermesi kariyer rehberliğinin gelişmesine sebep olmuştur. Bununla birlikte kariyer rehberliği lise döneminde ancak 1976 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Malikiosi-Loizos & Giovazolias, 2013).

Türkiye'de Rehberlik Hizmetlerinin Gelişimi

Türkiye'de ise rehberlik hizmetleri ABD'den ülkemize gelen uzmanların görüşleriyle birlikte 1950'li yıllarda başlamıştır. 1950'li yıllarda Amerika'dan gelen eğitim uzmanları ülkemizde eğitim ve rehberlikle ilgili çeşitli eğitimler vermişlerdir. 1950'li yıllarda eğitim sistemimizin bir parçası olan rehberlik hizmetleri eğitim şuraları ile kalkınma planlarında yer almış, daha sonra okullarda rehberlik servisleri kurulmuş, üniversitelerden rehberlik alanında çalışabilecek uzmanlar yetiştirilmeye başlanmıştır (Poyraz, 2006). Günümüze kadar rehberliğin yararlandığı felsefik, sosyolojik, ekonomik, psikolojik vb. görüşlerin değişmesiyle farklı uygulama biçimlerinin görüldüğü söylenebilmektedir. Türkiye'de rehberlik hizmetleriyle ilgili önemli tarihler göz önünde bulundurulduğunda şu tarihler dikkat çekmektedir:

1953 yılında Amerika'ya göndermiş olduğumuz bazı uzmanlar ülkemize dönmeye ve ülkemizde rehberlik hizmetlerine bakış açısını değiştirmeye başlamışlardır.

1953 yılında test ve araştırma bürosu kurulmuştur (Doğan, 1996).

1953-1954 döneminde Gazi Eğitim Fakültesi'de pedagoji ve özel eğitim bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere ilk kez rehberlik dersi verilmiştir (Girgin, 2014).

1955 yılında Ankara'da bulunan Demirlibahçe İlkokulu'nda psikolojik servis merkezi adı ile rehberlik ve araştırma merkezleri kurulmuştur (Doğan, 1996).

1955 yılında İstanbul Atatürk Lisesi'nde rehberliğin temele alınmaya çalışıldığı bir eğitim anlayışıyla eğitim öğretim hizmetleri yürütülmeye başlanmıştır.

1955 yılında bazı illerde rehberlik ve araştırma merkezleri kurulmuştur.

1967 yılında Psikolojik danışma ve rehberlik alanında ilk lisansüstü eğitim programı Hacettepe Üniversitesi bünyesinde açılmıştır.

1971-1972 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında çalıştırılmak üzere ilk defa rehberlik hizmetleri alanında uzman kişiler ataması gerçekleştirilmiştir (Kepçeoğlu, 1989).

1974-1975 eğitim öğretim yılında ülkemizdeki tüm ortaokullarda haftada iki saat rehberlik saati uygulamasının gerçekleşmesi kararı alınmıştır (Doğan, 2000).

1982 yılında yüksek öğretim kanunu ile birlikte üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik merkezi kurulması gerekli hale getirilmiştir (Stockton & Güneri, 2011).

1983 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi kurulmuştur.

1985-1986 eğitim öğretim yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı ilk mezunlarını vermeye başlamıştır (Poyraz, 2006).

1989 yılında psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışan personelin, mesleki, bilimsel, sosyal ve kültürel açıdan gelişimlerini desteklemek; psikolojik danışmanlık ve rehberlik mesleğinin ve çalışanlarının haklarını korumak amaçları doğrultusunda Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği kurulmuştur (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, 2019).

Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin yıllara göre değişimi incelendiğinde 1950'li yıllarda genellikle öğrencilerin eğitsel ve kişisel problemlerini çözmeye yönelik yürütülen etkinlikler olduğu görülmektedir. 1960'lı yıllarda yürütülen kalkınma planları doğrultusunda ihtiyaç duyulan iş gücünün sağlanması amacıyla yürütülen etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. 1970'li yıllarda öğrencilerin belli bir alana, işe veya üniversiteye yöneltilmesine dönük çalışmaların ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu dönemde yapılan yöneltme hizmetinde çeşitli bilimsel ölçme araçlarından yararlanılmış ve okullarda rehberlik programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu açıdan bu dönem rehberliğin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. 1980'li yıllarda ise bireyi tanıma, psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesi, eğitimde yöneltme hizmetleri gibi konuların ağırlıklı olduğu görülmektedir. 1990'lı yıllarda ise yönlendirme hizmetine ve rehberlik hizmetlerini yürütecek kadroda çalışacak elemanların niteliklerine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Özoğlu, 2007). 2000'li yıllarda da rehberlik hizmetleri önemli değişim ve gelişimler göstermiştir. Bu önemli değişimlerden şüphesiz en önemlilerinden biri bu dönemde okullarda uygulanan rehberlik

hizmetlerinin kapsamlı ve gelişimsel rehberlik modeli bakış açısıyla yürütülmeye başlanmasıdır (Korkut Owen & Yerin Güneri, 2015).

Sonuç olarak, Türkiye'de rehberlik hizmetleri ABD'de eğitim görüp gelen uzmanlar ile başlamıştır. Daha sonra ise eğitim şuraları ve kalkınma planları ile gelişim göstermiştir. Bu gelişimi, rehberlik ve araştırma merkezlerinin kurulması, rehberliğin temele alındığı eğitim öğretim hizmetlerinin sürdürülmesi, üniversitelerde psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında eğitim verilmesi, üniversitelerde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Merkezlerinin kurulmasının kararlaştırılması ve Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Derneği'nin kurulmasının izlediği görülmektedir. Tüm bu gelişmeler geniş perspektiften incelendiğinde Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin dönemin özelliklerine uygun bir şekilde gelişim ve değişim göstererek ilerlediği söylenebilir.

Problem Alanlarına Göre Rehberlik Hizmetleri

Mesleki rehberlik.

1908 yılında Parsons'un ilk mesleki bürosunu kurmasıyla birlikte rehberlik bireyleri mesleğe yöneltme olarak görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde yapılan rehberliğin amacı bireylerin seçmeyi düşündükleri mesleğe uygun olup olmadıklarını belirlemekten oluşmaktadır (Doğan, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017)'nde mesleki rehberlik bireyin kendini ve meslekleri tanıması; yetenek, ilgi, değer, kişilik özellikleri doğrultusunda mesleki tercihler yapması; mesleğe hazırlık, başlangıç, sürdürme süreçlerinde birey ve ailesine sunulan hizmetler olarak nitelendirilmiştir.

Watts ve Sultana (2004) mesleki rehberliği bireylerin mesleki karar verme ve kariyerlerini yönetme sürecinde verilen yardım hizmeti olarak tanımlamıştır. Bu yardım hizmetinin bireylerin kendini değerlendirmeleri, rehberlik görüşmeleri, kariyer yönetim programları, kariyer eğitimleri gibi hizmetlerden oluşmaktadır. Ayrıca mesleki rehberliğin bireysel, grup halinde yüz yüze veya online ortamda da yapılabileceğini belirtmiştir.

Yeşilyaprak (2012) günümüzde yaşanan gelişmelerle birlikte ortaya çıkan küreselleşmenin mesleklerin nitelik ve nicelik olarak değişmesine, mesleklerin gerektirdiği özelliklerin değişmesine ve dolayısıyla insanlardan beklenilen yeterliklerin de değişmesine yol açtığını belirtmiştir. Ayrıca günümüzde mesleki rehberlik çalışmalarının önemi birey özelinden ayrılıp topluma ve dünyaya kadar yayıldığını da ifade etmiştir. Maree (2009) de Yeşilyaprak (2012)'ın görüşlerine paralel olarak değişen yaşam tarzları, teknolojik ilerlemelerden dolayı bireylerin mesleki seçimleri daha farklı beceriler ve tutumlar gerektirdiğini bundan dolayı okullarda öğrencilere sunulan mesleki rehberlik ve psikolojik

danışma hizmetlerinin de sürekli olarak gelişim ve değişim göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Okullarda mesleki gelişim her zaman öğrencileri ileride olmak istedikleri mesleğe göre üniversiteye yönlendirmek değil aynı zamanda lise sonrası meslek hayatına girmek isteyen öğrencileri kendileri için uygun bir mesleğe yönlendirmeyi de içermektedir (Yüksel-Şahin, 2008).

Sonuç olarak mesleki rehberlik hizmetlerinin ortaya çıktığı ilk andan itibaren dönemin koşullarına uygun olarak gerçekleştirilen etkinlikler olduğu söylenebilir. Mesleki rehberliğin genellikle bireylerin kişisel özelliklerini, seçmeyi düşündükleri mesleklerin özelliklerini, bulunulan zamanın özelliklerini dikkate alarak bireyleri yönlendirme ve bilgilendirmeyi amaçlayan etkinlikler olduğu görülmektedir.

Kişisel rehberlik.

Kişisel rehberlik, öğrencinin gelişim dönemindeki özelliklerini bilmesi, kendini kabul etmesi, sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurması, özgüven ve özsaygı geliştirmesi, sosyal açıdan uyumlu bir birey olması gibi amaçlar doğrultusunda yapılan etkinlikleri içermektedir (Deniz, 2018). Kişisel rehberlik, bireyin kendi özelliklerinin farkına varması ve kabul etmesi, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurması, gelişimi engelleyen durumlardan kaçınması amacıyla yürütülen etkinler olarak da açıklanabilmektedir (Tan & Baloğlu, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017)'nde kişisel rehberlik bireyin bilişsel, duygusal, ahlaki, ve davranışsal açıdan özelliklerinin farkına varması; sosyal yaşam becerilerini geliştirmesi ve sorumluluk sahibi bir şekilde yaşamını sürdürmesi amacıyla bireye ve ailesine sunulan hizmetler olarak açıklanmıştır. Kişisel rehberlikle ilgili tanımlar incelendiğinde şu ortak tanım yapılabilmektedir: Kişisel rehberlik, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde karşılaştığı problemleri çözmesi, ilgileri doğrultusunda sosyal çevre edinmesi, olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkında olması ve bu özelliklerini geliştirmesi amacıyla okul psikolojik danışmanı veya sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılan etkinliklerdir.

Lise öğrencilerinin kimlik kazanımı için çeşitli roller deneme, toplum tarafından kabul edilen rolleri devam ettirme ve kabul edilmeyen rolleri değiştirme gibi sürekli bir arayış içerisinde oldukları görülmektedir (Gültekin, 2002/2008. ss.217). Bu durum lise öğrencilerinin ihtiyaç duydukları kişisel rehberlik hizmetini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sağlıklı gelişim göstermeleri için okulda alacakları kişisel rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri büyük önem göstermektedir. Okul psikolojik danışmanları ise öğrencilerin

başarılarını engelleyen durumların ortadan kaldırılmasında önemli bir role sahiptirler (House & Hayes, 2002).

Kişisel rehberlik hizmetleri genel olarak incelendiğinde bireylerin akran grupları, aile üyeleri ve diğer sosyal gruplarla yaşanılan sorunların çözümüne yönelik yürütülen rehberlik hizmetlerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte bireylerin gelişim dönemlerine, yaşanılan çağın insandan beklentisine, bireylerin kişisel özelliklerine göre farklılaştığı da söylenebilir.

Eğitsel rehberlik.

Eğitsel rehberlik, öğrencinin yeteneklerini kullanabilmesi, derslerde başarı sağlayabilmesi, hedeflenen davranışları kazanması, uygun alana yönelmesi gibi amaçlarla yürütülen çalışmalar olarak açıklanmaktadır (Sert-Ağır, 2017). Tan ve Baloğlu (2013) eğitsel rehberliği bireylerin yetenek, ilgi, amaç, hayal ve yaşam şartlarına bağlı olarak seçtiği alanda başarılı olabilmesi için yürütülen hizmetler olarak vurgulanmıştır. Yazıcı (2008) ise eğitsel rehberliği, öğrencilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları problemlerin çözümüne ve öğrenme düzeylerinin daha iyi hale getirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar olarak ifade etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği (2017)'nde eğitsel rehberlik yetenek, ihtiyaç, ilgi, değer gibi özelliklerin göz önünde bulundurularak karar vermesi; eğitime yönelik olumlu duygular beslemesi ve yaşam boyu öğrenme sürecinde bireye ve ailesine sunulan hizmetler olarak nitelendirilmiştir. Aubrey (1982) eğitsel rehberliğin iki boyutlu olduğunu belirtmiştir. İlk boyutun öğrencilerin okula uyum sağlamaları, eğitsel alan seçmeleri, eğitsel karar vermeleri için yapılan yardım sürecinden oluştuğunu belirtmiştir. İkinci boyutun ise öğrencilerin eğitim ve kişilik gelişimini desteklemek amacıyla yürütülen çalışmalardan oluştuğunu ifade etmiştir.

Eğitsel rehberlik ile ilgili tanımlar incelendiğinde genel olarak eğitsel rehberliğin, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak ve başarılarını engelleyen etmenlerin ortadan kaldırılmak amacıyla yapılan etkinlikler bütünüdür. Eğitsel rehberlik hizmetlerinin esas amacı günümüz dünyasında öğrencilerden beklenildiği üzere bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve ulaştıkları bilgiyi nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini sağlamaktır. Ayrıca eğitsel rehberlik hizmetleri ile öğrencilerin sadece eğitsel başarılarını artırmak amaçlanmamakta aynı zamanda kişisel, sosyal ve mesleki açıdan da gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bundan dolayı günümüzde eğitsel rehberlik hizmetleri öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kişisel ve mesleki rehberlik hizmetleri ile ortak bir şekilde yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Son olarak eğitsel rehberlik hizmetleri, genel olarak öğrencilerin derslerde başarılarını artırmak, doğru alan ve ders seçimi yapmak, sınav kayıgısıyla başa çıkmak, ders çalışma ve sınav anında zamanı etkili kullanmak gibi amaçlarla yürütülen etkinler bütünü olarak açıklanabilir. Eğitsel rehberlik çalışmaları tıpkı diğer rehberlik hizmetleri gibi bireylerin kişisel özelliklerine ve yaşanılan dönemde bireylerden beklenilenlere göre değişiklik gösterebilir.

Rehberlik Hizmet Alanları

Okulun sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlerin, velilerin ve toplumun ihtiyaç ile beklentileri, öğrencilerin ihtiyaçları, beklentileri, doğrultusunda rehberlik hizmetleri çeşitli hizmet alanlarına ayrılmaktadır. Bu hizmet alanları birbirinden bağımsız bir biçimde değildir. Her hizmet alanı bir diğerini tamamlayıcı özelliğe sahiptir. Bununla birlikte bu hizmet alanlarına yönelik uygulamalar okul psikolojik danışmanı ve öğretmenlerin işbirliği ile yapılırken uzmanlık gerektiren uygulamalarda okul psikolojik danışmanı tarafından yapılmaktadır. Rehberlik hizmet alanları:

Bireyi tanıma hizmetleri.

Bireyi tanıma hizmeti, öğrencinin yetenekleri, kişilik özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri, ihtiyaçları, hayalleri vs. gibi özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalardır. Bu hizmetin amacı öğrencinin özelliklerinin farkına varması ve kendini kabul etmesinin sağlanmasıdır (Yeşilyaprak, 2016).

Bilgi toplama ve yayma hizmetleri.

Bilgi toplama ve yayma hizmeti öğrencilerin ihtiyaç duydukları mesleki, eğitsel ve kişisel konularda bilgilerin toplanarak öğrencilere sunulmasıdır. Bu bilgiler okul içindeki herhangi bir konu olabileceği gibi okul dışı bir konuyla da ilgili olabilmektedir. Ayrıca bu hizmet bire bir öğrenciye aktarılabileceği gibi, grup rehberliği şeklinde veya afişler aracılığıyla da yapılabilmektedir (Güven, 2014).

Yöneltme ve yerleştirme hizmetleri.

Yöneltme ve yerleştirme hizmeti, öğrencinin kişisel gelişim ve uyumunu sağlamak amacıyla branşa, eğitim kurumuna, sosyal ve kültürel etkinliklere, mesleğe yöneltmek ve yerleştirmektir. Bu hizmetin başarılı olabilmesi için okul psikolojik danışmanının okuldaki diğer personellerle işbirliği halinde olması gerekmektedir. Ayrıca bu hizmetin etkililiğini artırmak amacıyla farklı kurum ve kuruluşlarla da işbirliği yapılabilmektedir (Yeşilyaprak, 2007).

İzleme ve değerlendirme hizmetleri.

İzleme ve değerlendirme hizmeti, yapılan diğer rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesidir. Bununla birlikte mezun olan öğrencilerin mezuniyet sonrası durumlarının izlenmesi de hizmetin içinde yer almaktadır (Yeşilyaprak, 2016).

Oryantasyon hizmetleri.

Öğrencilere, okulun fiziksel özelliklerinin tanıtılması, okulun çevresindeki sosyal, kültürel, eğitsel imkanların ve okul personelinin tanıtılması gibi etkinlikleri içeren öğrencinin okula ve okulun işleyişine uyum sağlamasını amaçlayan rehberlik hizmetidir (Dilekmen, 2016).

Müşavirlik-konsültasyon hizmetleri.

Konsültasyon hizmeti, öğrencinin gelişim veya problemine yönelik olarak okul psikolojik danışmanının öğrencinin eğitimiyle ilgili olan kişilerle yapılan iş birliği durumudur (Akman, 2002).

Çevre ve aile ile ilişkiler.

Çevre ve aile ile ilişkiler hizmeti, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla çevre okullarla, ilişkili kurum ve kuruluşlarla, ailelerle işbirliği halinde olunmasıdır (Ekşi & Demir Çelebi, 2018).

Psikolojik danışma hizmetleri.

Psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin ağırlıklı olarak duyuşsal yönüne odaklanılan bireyin problem çözme becerisini geliştirmek, kendini tanımasını ve kabul etmesini sağlamak, karar verme becerisini geliştirmek gibi amaçlar için yapılan profesyonel yardım hizmetidir (Çam, 2016).

Araştırma ve değerlendirme hizmetleri.

Okullardaki ihtiyaç duyulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin belirlenmesi ve sunulan hizmetin verimliliğinin değerlendirilmesidir (Güven, 2014).

Rehberlik Modelleri

Rehberlik hizmetlerinin geçmişten günümüze geçirmiş olduğu değişiklik farklı modellerin kullanılması sonucunu doğurmuştur. Bu modeller;

Parsons modeli.

Bu model üç aşamalı bir mesleki yerleştirme esasına dayandırılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla bireyin özelliklerinin ortaya çıkarılması, mesleğin gerektirdiği özelliklerin belirlenmesi ve son olarak bireyin özellikleri ile mesleğin gerektirdiği özelliklerin karşılaştırılmasıdır.

Rehberliği eğitimle eş tutan model.

Bu model, rehberliğin eğitim uygulamalarında yer almasını ilk defa sağlayan modeldir. Bu modelde, rehberlik hizmetleri eğitime yardımcı hizmet olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bu modelde rehberlik, öğrencilerin eğitim öğretimleriyle ilgili karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri amacıyla kullanılmaktadır. Bu modelin psikolojik danışma hizmetlerinin eğitim ortamlarında yaygınlaşmasını engelleyici ve sınırlandırıcı bir etkisi bulunduğu söylenebilir.

Ayarlayıcı ve uyum sağlayıcı rehberlik modeli.

Bu model, rehberlik hizmetlerini öğrencilerin okulda ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları problem durumları ile baş edebilmeleri amacıyla uygulanan etkinlikler bütünü olarak kabul etmiştir.

Klinik süreç olarak rehberlik modeli.

Bu modelde, uzmanın psikolojik ölçme araçları, klinik tanılama yollarını kullanarak öğrencinin özelliklerini belirlemesi temel alınmıştır. Bu model, bilimsel bakış açısının rehberlik hizmetlerine uygulanması olarak da ele alınabilmektedir.

Karar verme süreci olarak rehberlik modeli.

Bu model, rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin karar verme zamanlarında uygulanması gerektiği temelinde oluşturulmuştur.

Gelişimsel rehberlik modeli.

Dünyada ve Türkiye'de değişen toplum yapısı, teknolojik gelişmeler, yararlanılan felsefik görüş, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerindeki değişiklikler gibi faktörlere bağlı olarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri değişim geçirmiştir. Myers (2011) okul rehberliğinin ortaya çıktığı 1900-1920 yılları arasında daha çok meslek seçimi ve yerleştirme gibi amaçlarla kullanıldığını belirtmiştir. 1930 ile 1960 yılları arasında öğrencilerin okula uyum sağlamaları amacıyla, 1960-1990 yılları arasında ise kişisel gelişimlerini destekleme amacıyla uygulandığını belirtmiştir. Son olarak 1990'lı yıllarda yerleştirme, değerlendirme ve

uyum sağlama amacıyla uygulandığını belirtmiştir. Türkiye'de gelişimsel rehberlik modeli İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı 02.08.2006 tarih ve 329 sayılı Talim Terbiye Kararı ile 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanmıştır.

Günümüzde insanlardan beklentiler geleneksel beklentilerden oldukça farklıdır. Bilgiye ulaşmanın kolaylaşması; bilgiye ulaşmayı öğrenmeyi ve bilgiyi yaşamda kullanmayı önemli hale getirmiştir. Bununla birlikte günümüzde okullardan beklenen sadece öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek değil aynı zamanda psikolojik, fiziksel ve duygusal olarak da gelişimlerini desteklemektir. Öğrencilerde psikolojik problemlerin görülme yaygınlığının arttığı göz önünde bulundurulduğunda psikolojik problemler karşısında duydukları yardım ihtiyaçlarının da her geçen gün hızlı bir şekilde arttığı söylenebilmektedir (Lockhart & Keys,1998).

İnsanların eğitimden beklentileri geleneksel yaklaşıma göre farklılaştırmıştır. Eğitime yönelik değişen beklentiler eğitimin ayrılmaz bir parçası olan rehberlik hizmetlerini de aynı oranda etkilemiştir. Günümüzde, insanları mesleğe yerleştirme, okula uyum sağlama, akademik başarıya odaklanmayı esas alan rehberlik modelleri işlevsiz hale gelmiştir. Bundan dolayı günümüz şartlarına ve beklentilerine uygun olan yeni rehberlik modelleri geliştirmeye çalışma süreci başlamıştır (Peker, 2008). Gelişimsel rehberlik modeli de günümüz şartları ve beklentilerine uyan, bireyleri bu şartlar ve beklentilere göre yaşama hazırlamaya çalışan bir rehberlik modelidir.

Gelişimsel rehberlik programları, Piaget'in bilişsel, Loevinger'in ego, Selman'ın sosyal bilişsel, Kohlberg ve Gilligan'ın ahlaki, Erikson'un psikososyal kuramlarından yararlanmaktadır. Bu kuramlar genellikle ardışık ve hiyerarşik yapıya sahiptir (Borders & Drury, 1992). Gelişimsel rehberlik programı anlayışına göre tüm öğrenciler okul psikolojik danışmanına ulaşabilmeli ve okul psikolojik danışmanının yürüttüğü psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden de yararlanabilmelidir.

Myers (2011) gelişimsel rehberlik modelinin yedi ilkesi olduğunu belirtmiştir:

a) Gelişimsel rehberlik tüm öğrencilere yöneliktir.

Bazı öğrenciler diğerlerine göre daha fazla probleme sahip olabilirken yardım ihtiyacı olmayan öğrenci de olabilmektedir. Gelişimsel rehberlik modeli sadece problemleri çözmeye yönelik değil aynı zamanda öğrencilerin gelişimlerini desteklemeye yönelik bakış açısına sahiptir. Bundan dolayı gelişimsel rehberlik okuldaki tüm öğrencilere yöneliktir.

b) Gelişimsel rehberlik modeli organize ve planlı bir yapıya sahiptir.

Gelişimsel rehberlik modelinde, kazanımlar ve kazanımları sağlayacak etkinlikler bellidir. Öğrencilere sağlanacak kazanımın hangi etkinlikle yapılacağı bellidir. Bundan dolayı gelişimsel rehberlik modelinin organize ve planlı bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir.

c) Gelişimsel rehberlik modeli esnek ve ardışık bir yapıdadır.

Gelişimsel rehberlik modeli öğrenci, öğretmen, veli, okul yönetimi gibi eğitim öğretimin paydaşlarının istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenebilmektedir. Bundan dolayı bu programın esnek bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir.

d) Gelişimsel rehberlik modeli eğitimin bir tamamlayıcısı niteliğindedir.

Gelişimsel rehberlik programı, eğitim ve öğretim programlarından ayrı gözükmesine rağmen öğrencilerin akademik başarılarını destekleyici bir role sahiptir. Bundan dolayı bu programın eğitim hizmetlerinin bir parçası olduğu söylenebilmektedir.

e) Gelişimsel rehberlik modeli okulun tüm personelinin işbirliği içinde bulunmasını gerektirir.

Uzmanlık gerektiren rehberlik hizmetleri okul psikolojik danışmanları tarafından verilmektedir. Bununla birlikte bazı rehberlik hizmetlerinin uygulanması uzmanlık gerektirmemektedir. Uzmanlık gerektirip gerektirmemesinden bağımsız bir şekilde rehberlik hizmetlerinin etkili olabilmesi için okulda öğretmenlerin, okul yöneticilerin ve diğer çalışanların işbirliği gerekmektedir.

f) Gelişimsel rehberlik modeli öğrencilerin daha yeterli ve etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olan yapıdadır.

Gelişimsel rehberlik modeli, öğrencilerin potansiyellerini geliştirmeyi ve kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılması geliştirilmesi ve kişisel gelişimlerini sağlaması akademik yönden destekleyici olmaktadır.

g) Gelişimsel rehberlik modelinin etkili olabilmesi için psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman kişilerin çalışması gerekmektedir.

Okul psikolojik danışmanları, insan davranışları ve davranışlarının neden sonuçları, insanların problem durumuyla karşılaştıklarında nasıl çözüm bulabilecekleri, öğrencilerin gelişim dönemlerinin özellikleri gibi konularda uzman kişilerden oluşmaktadır. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanları hem grupla hem de bireyle psikolojik danışma ve rehberlik yapabilme bilgi becerisine sahiptir. Okullarda uygulanan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için en önemli koşul ise okul

psikolojik danışmanlarının alanında uzman kişiler olmasıdır. Türkiye'de ise üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik bölümünden mezun olan öğrenciler bu alanda uzmandırlar.

Myers (2011) gelişimsel rehberlik modelinin tüm öğrencilerin gelişimlerini ve öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla sekiz hedefi olduğunu ifade etmiştir. Bu hedefler;

1.Öğrencinin okul çevresini anlamasını sağlamak.

2.Öğrencinin kendini ve diğerlerini anlamasını sağlamak.

3. Öğrencilerin tutum ve davranışlarının farkına varması sağlamak.

4.Karar verme ve problem çözme yöntemlerinin öğretilmesi.

5.Kişiler arası iletişim becerileri kazandırma.

6.Okulda başarılı olmayı sağlayacak becerileri kazandırma.

7.Öğrencide kariyer farkındalığı ve eğitimiyle ilgili plan yapabilme becerisini kazandırma.

8.Öğrencinin sosyal öz saygını arttırmak ve sosyal hayata katılımını sağlamak.

Geçmişten günümüze kabul edilen ve uygulanan rehberlik modelleri farklılık göstermektedir. Her rehberlik modelinin etkili olduğu dönem içerisinde bireylerden beklenilenleri karşıladığı söylenebilir. Günümüzde okullardan, öğrencilerin sadece bilişsel açıdan değil duygusal, davranışsal, psikolojik ve sosyal açıdan da gelişimlerini sağlamaları beklenmektedir. Bu beklentiler de gelişimsel rehberlik modelinin temel görüşleriyle örtüşebilir. Gelişimsel rehberlik modeli günümüz yaşamının bireylerden beklentilerini karşılayacak şekilde bilişsel, duygusal, ahlaki, sosyal birçok alanda gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir model olabilmektedir (Stott & Jackson, 2005).

Lise Öğrencilerinin Kişisel, Duygusal, Fizyolojik, Sosyal İhtiyaçları

Lise öğrencilerinin kişisel, duygusal ve sosyal ihtiyaçları birbirleriyle ilişkilidir. Ergenlerin bu alanlardaki ihtiyaçları okuldaki başarılarını da etkileyebilmektedir. Ergenlik dönemindeki gelişim ve değişimler fizyolojik-biyolojik gelişim, sosyal gelişim, fiziksel gelişim, duygusal gelişim olarak gruplandırılabilir. Fizyolojik gelişim açısından, birincil ve ikincil cinsellik özelliklerin belirginleşmesi, cinsel ilgilerinin ortaya çıkması gibi gelişim ve değişimler görülebilmektedir. Duygusal anlamda, duyguların yoğun yaşanması, duyguların çabuk bir şekilde değişiklik göstermesi, kaygı ve huzursuzluk yaşama, aşırı heyecan durumu gibi özellikler görülmektedir. Sosyal gelişim açısından, akran gruplarına dahil olma ihtiyacı, bir gruba ait olma hissi, karşı cinsle ilişki kurma isteği gibi özellikler görülmektedir. Fiziksel

alanda ise vücutta gözle görülen şekilde değişiklikler, boyun uzaması, yüzde sivilcelerin çıkması gibi özellikler bulunabilmektedir (Koç, 2004).

Ergenlik dönemindeki fizyolojik-biyolojik, duygusal, fiziksel ve sosyal özellikler ergenlerin bu konularda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymalarına neden olabilmektedir. Bundan dolayı okullarda ergenlik döneminin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uygulamaları yapılmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) (2003) ergenlerin günlük engel ve zorluklar karşısında sağlıklarını ve iyi oluşlarını korumak amacıyla yaşam becerileri olduğunu belirtmiştir. Bu yaşam becerilerini ise problem çözme, kişiler arası ilişki becerisi, duygularla ve stresle başa çıkma, karar verme olarak açıklamıştır. DSÖ'nün (2003) de belirttiği gibi ergenlerin sağlıklı bir yaşam için etkili problem çözme becerilerine, kişiler arası ilişki becerilerine, olumsuz duygu ve stresle başa çıkma becerisine ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir.

Korkut Owen (2015) ergenlerde davranışsal ve duygusal problemler karşısında sosyal becerilerin koruyucu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Ergenlerde sosyal beceri kimi zaman kişiler arası beceri, iletişim becerisi gibi kelimelerle aynı anlamda kullanılmaktadır. Sosyal beceri hangi kelime grubuyla kullanılırsa kullanılsın ergenlere psikolojik problemlere karşı koruyucu etkisinin yanı sıra sağlıklı gelişimleri için de ihtiyaç duydukları beceriler olduğu söylenebilmektedir. Ergenlik döneminde bedensel değişimler, beden algısının olumsuzluğu, öz güven azlığı gibi nedenlerden dolayı ergenlerde yüksek düzeyde çekingenlik görülebilmektedir. Ayrıca bu dönemde duygusallık, kaygı, can sıkıntısı, gündüz kurulan hayal kurma düzeyleri yüksektir (Topses, 2003). Tüm bunlar ergenlik döneminde görülen fizyolojik, fiziksel, duygusal değişikliklerden kaynaklanmaktadır ve ergenin rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymasına neden olmaktadır.

Lise Öğrencilerinin Mesleki Rehberlik İhtiyaçları

Super (1980) insanların yaşamları boyunca mesleki seçim ve kararlarla ilgili benzer durumlar ve engeller ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Ergenlik döneminde öğrencilerin alan ve meslek seçimi yapmaları en önemli gelişim görevlerinden biridir. Bununla birlikte ergenlik dönemimdeki öğrenciler alan ve meslek seçimi yaparken kendi özellikleri ile alanın ve mesleğin gerektirdiği özellikleri objektif bir şekilde değerlendirmede zorlanabilmektedir. Öğrenciler mesleki kararlar verirken yeterli bilgi sahibi olmadığından kararsızlık yaşayabilirler (Germeijs, Verschueren & Soenens, 2006). Lise öğrencilerinde mesleki karar verme sorumluluğunu almada güçlük, aileden gelen istek, baskı ve

yönlendirmeler ile ergenler mesleki karar verme sürecinde güçlük çekebilir. Bu zorluklar mesleki karar vermede kararsızlık ve dolaylı olarak kariyerleri ile ilgili kaygı yaşamalarına neden olabilmektedir (Nalbantçıoğlu Yılmaz & Çetin Gündüz, 2018). Code, Bernes, Gunn ve Bardick (2006) ise ergenlerin mesleki karar verme sürecini bir problem olarak görüp kaygı yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Drier (2000) ise okullarda, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin planlı bir şekilde uygulanması öğrencilerin ihtiyaç duydukları anda mesleki karar verme sürecinde kimlerden, nasıl yardım isteyeceklerini bilmelerini sağlayacağını belirtmiştir.

Lise Öğrencilerinin Eğitsel İhtiyaçları

Lise öğrencilerinin kişisel, sosyal, mesleki gelişimleri önemli olmakla birlikte eğitsel başarıları en önemli gelişim özelliği olduğu söylenebilir. Brown ve Trusty (2019) kapsamlı PDR programının öğrencilerde akademik başarıyı arttırdığını ve öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığını belirtmiştir. Aynı şekilde Sink, Akos, Turnbull ve Mvududu (2008) da kapsamlı PDR programının kullanıldığı okullarda kapsamlı PDR programının kullanılmadığı okullara göre öğrenci başarılarının daha yüksek olabilmektedir.

(ASCA) (2015) öğrencilerin akademik konularda karşılaştıkları problemleri çözmede yardıma ihtiyaç duydukları ve bu yardım sürecinin de okul psikolojik danışmanları tarafından yapıldığını belirtmiştir. Lise döneminde bir üst eğitim kurumuna yerleşmek amacıyla yapılan sınavlar nedeniyle etkili ders çalışma teknikleri, zamanı etkili kullanma, sınav kaygısıyla başa çıkma gibi konularda öğrencilerin yardıma ihtiyacı olabilmektedir. Ayrıca aileleri, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, ergenlerin akranlarıyla olan kendini kıyaslama durumları nedeniyle de eğitsel rehberlik ihtiyacı doğabilmektedir. Yukarıda da bahsedildiği üzere insanların ihtiyaçları kültüre, kişisel özelliklere, yaşanılan yerlere göre değişebilmektedir. Bununla birlikte kişisel, sosyal, mesleki, eğitsel ihtiyaçların temel ihtiyaçlar oldukları görülmektedir (Gybers, 2005).

Lise öğrencilerinin yardıma ihtiyaç duydukları önemli gelişim alanlarından birinin de eğitsel alanda olabilmektedir. Okullarda, uygulanan kapsamlı PDR programı ile öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları okul psikolojik danışmanlarının seminerler, bireysel veya grupla rehberlik hizmetleriyle öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını giderebilmektedir (Tagay & Savi Çakar, 2017). Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının koordinasyonuyla diğer öğretmenlerin de uzmanlık gerektirmeyen etkinliklerle öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarını giderebileceği söylenebilir.

Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

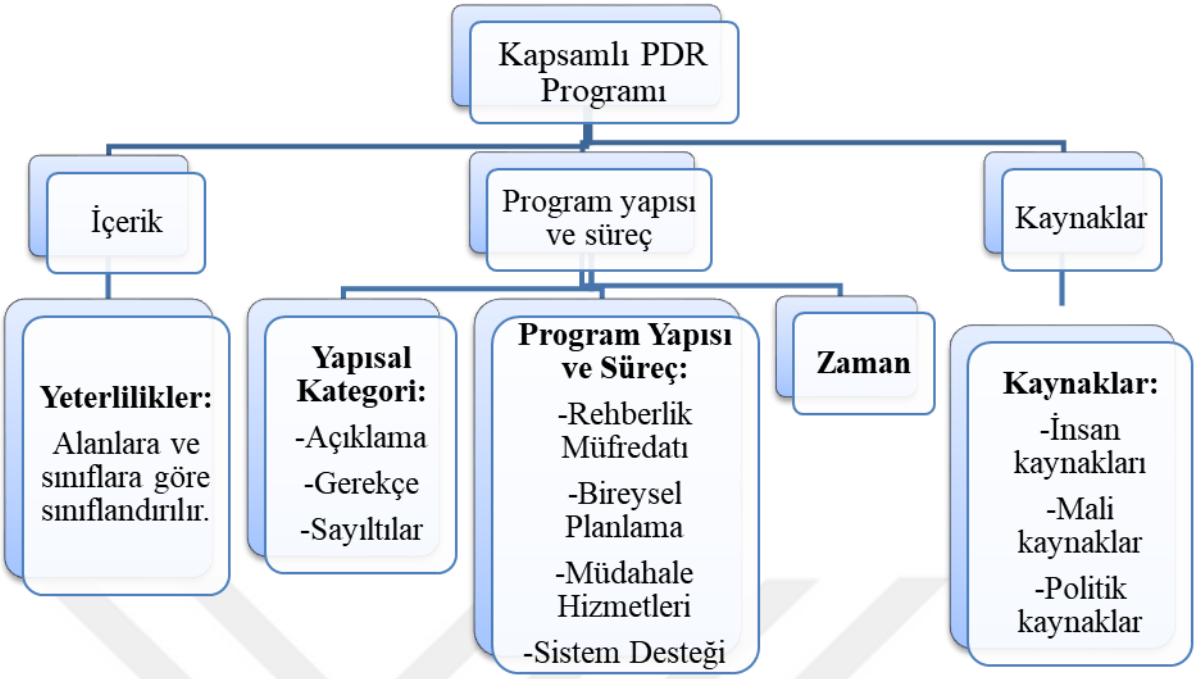
Geçmişten günümüze kadar okullarda hizmetler modeli, görevler modeli, süreç modeli gibi geleneksel psikolojik danışma ve rehberlik modelleri kullanılmıştır. Ancak günümüzde bu modeller öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Günümüzde Türkiye'de ve dünyada kullanılan model kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik modelidir (Demirel, 2010). Kapsamlı PDR programı gelişimsel rehberlik anlayışının okulda uygulamaya konulmuş biçimidir. ASCA (2003)'ya göre kapsamlı PDR programının okulların akademik hedeflerinin başarılmasında önemli bir rolü bulunmaktadır.

Ayrıca ASCA(2003)'ya göre kapsamlı PDR programı öğrencilerin kişisel, akademik, mesleki, sosyal gelişimlerini destekleyen ve geliştiren bir yapıdadır. Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik programı okullarda yaşanabilecek problemlerin yaşanmadan önlenmesini amaçlamaktadır (Totan, 2018). Kapsamlı PDR programının temel yapısı, görüşleri ve kavramları 1970'li yıllarda ortaya çıkmıştır. 1980'li yıllarda ise Gybers ve arkadaşları tarafından kapsamlı PDR programı uygulanmaya başlanmıştır (Gybers & Henderson, 2012).

Kapsamlı PDR programı gelişimsel model yaklaşımına paralel olarak okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin kişisel, sosyal, mesleki ve eğitsel alanlardaki gelişimlerini desteklemek amacıyla sahip oldukları rolleri ve görevlerini içeren bir taslak niteliktedir (Johnson & Johnson, 2003).

Kapsamlı PDR Programı içerik, örgütsel yapı ve kaynak olmak üzere üç ana öğeden oluşmaktadır.

İçerik öğesi, öğrencilerin ihtiyaçları, ülkenin sahip olduğu eğitim politikası, öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri, ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda öğrencilere kazandırılması planlanan yeterliliklerdir.



Şekil 1. Kapsamlı PDR programı.

Örgütsel yapı öğesi; yapısal bileşenler, zaman ve program kategorisinden oluşmaktadır (Gybers & Henderson, 2012).

Yapısal kategori açıklama, gerekçe ve sayıtlılar olmak üzere üç öğe bulunmaktadır. Açıklama, psikolojik danışma ve rehberlik programının kim tarafından sunulacağı, hangi yeterliklerin kazandırılacağı, programın nasıl örgütleneceği ve programın kime hizmet edeceği sorularının cevabından oluşmaktadır. Gerekçe, psikolojik danışma ve rehberlik programının öneminin vurgulandığı bölümdür. Bu bölümde öğrencilere kazandırılması planlanan yeterliklerin nedenleri belirtilmektedir. Sayıltılar, psikolojik danışma ve rehberlik programının temel ilkelerinin bulunduğu bölümdür.

Kapsamlı PDR programında program kategorisi rehberlik müfredatı, sistem desteği, müdahale hizmetleri ve bireysel planlama olmak üzere birbiriyle ilişkili dört program öğesinden oluşmaktadır (Schmidt, 2007/2017). Rehberlik müfredatı, ilkokul, ortaokul ve lisedeki öğrencilerde gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak kazanmaları gereken yeterlilikler ve etkinliklerden meydana gelmektedir. Bireysel planlama, öğrencilere kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki gelişimlerini desteleyici etkinliklerden oluşmaktadır. Müdahale hizmetleri, problem yaşayan ve bu problemden gelişimleri olumsuz etkilenen öğrencilere yönelik problemin içeriğine bağlı olarak bireysel veya grup halinde yapılan psikolojik

danışma ve rehberlik etkinlikleridir. Son olarak sistem desteği ise diğer üç öğeyi destekleyen yönetici davranışlarını içermektedir (Terzi, 2014).

Kapsamlı PDR programında zaman bölümü, okul psikolojik danışmanlarının zamanlarının program kategorisindeki öğelere dağıtılmasından oluşmaktadır. Okul psikolojik danışmanları için zamanlarını hangi öğeye daha çok ayıracakları gibi bir kural bulunmamaktadır. Okul psikolojik danışmanları okuldaki beklentiler ve ihtiyaçlar doğrultusunda zamanı etkili bir şekilde kullanabilmektedir (Gybers & Henderson, 2012). Gybers, Hughey, Starr ve Lapan (1992) Kapsamlı PDR programında rehberlik hizmetlerine ne kadar zaman ayrılması gerektiğini öğretim kademesine göre belirtmişlerdir. Buna göre liselerde toplam zamanın rehberlik müfredatına % 15-25 arasında, bireysel planlamaya % 25-35 arasında, müdahale hizmetlerine % 25-35 arasında ve son olarak sistem desteğine % 15-20 arasında ayrılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Kapsamlı PDR programında kaynak kategorisi ise insan kaynakları, maddi kaynaklar ve politik kaynaklar bölümlerinden oluşmaktadır. İnsan kaynağı; okul psikolojik danışmanı, diğer öğretmenler, ebeveynler, yöneticiler, öğrenciler, okuldaki diğer çalışanları kapsamaktadır. Kapsamalı PDR programında okul psikolojik danışmanı koordinatör rolünü üstlenmektedir ve okuldaki diğer tüm insan kaynağını ortak bir şekilde hareket ettirmeye çalışmaktadır. Maddi kaynaklar; Kapsamlı PDR programının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli finansmandır. Kapsamlı PDR programında öğrencilere kazandırılacak yeterliklerde gerekli olan malzeme, ekipman vb. şeylerin temin edilmesinden oluşmaktadır. Politik kaynak ise özelde okulun en genelde ise ülkenin eğitimle ilgili politikalarından oluşmaktadır (Gybers & Henderson, 2012). Kaynak kısmı insan ve politika olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İnsan kısmında, okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenleri, öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, ebeveynler, okuldaki diğer çalışanlar bulunmaktadır. Politika kısmında ise politikalar, kanunlar ve kurallar bulunmaktadır (Gybers, Hughey, Starr & Lapan, 1992).

Kapsamlı PDR Programında Yeterlik Alanları

Okula ve çevreye uyum.

Bu yeterlik alanında öğrencilere; okuldaki kuralları öğrenip benimsemesi, okulda çalışan personeli tanıması ve okulun fiziksel yapısını (müdür odası, okul psikolojik danışmanı ve rehber öğretmeninin odası, öğretmenler odası, kantin vb.) bilmesi yeterlikleri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okuldaki sorumluluklarının ve haklarının

farkına varması, okulda ve yaşadığı çevredeki sosyal, kültürel ve eğitsel imkanları öğrenmesi ve onlardan yararlanabilmesini sağlamak amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Eğitsel başarı.

Bu yeterlik alanında, öğrencilere etkili ders çalışma yöntemlerini, zamanı etkili kullanma becerisini kazandırmak amaçlanmaktadır. Sınavların yol açtığı kaygıyla başa çıkma yöntemlerinin öğretilmesi de bu yeterlik alanının amaçlarından biridir. Son olarak öğrencilerin üniversite sınavına yönelik çalışmalar yapması ve üniversite sınavı ile ilgili bilgileri edinmesi bu yeterlik alanın amaçlarından biridir.

Kendini kabul.

Bu yeterlik alanında öğrencilere değerlerini fark etmeleri, gelişim dönemlerindeki değişimleri kabul etmeleri, hobilerinin ve fobilerinin farkına varmalarına yönelik etkinlikler içermektedir. Ayrıca bu yeterlik alanında öğrencilerin olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkına varmaları ve kişisel özelliklerini geliştirmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Kişiler arası ilişkiler.

Bu yeterlik alanında öğrencilere kişiler arası ilişkilerinde öfkenin yol açtığı zararları fark etmelerini sağlamak amaçlanır. Ayrıca karşı cinsle sağlıklı ilişkiler kurmayı öğrenmeleri de amaçlanan yeterliklerden biridir. Son olarak zorbalık karşısında neler yapabileceklerini, kimlerden yardım alabileceklerini öğrenmeleri, günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri nasıl çözebileceklerini öğretmek amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Aile ve toplum.

Bu yeterlik alanında öğrencilerin kişisel hakları ile toplumsal kuralları göz önünde bulundurarak aile ve toplumda sağlıklı bir yaşam sürdürebilmektedir. Aile üyelerine gerektiğinde yardım etmeyi, onlarla sorunlarını paylaşmaları amaçlanan yeterliklerden biridir. Ayrıca içinde bulundukları topluma yararlı bir birey olmalarını sağlanabilmektedir. Son olarak öğrencilerin sosyal medya uygulamalarında, internette, televizyonda takip ettikleri paylaşımları aile ve toplum yaşamına etkisini değerlendirip düzenlemeleri amaçlanmaktadır.

Güvenli ve sağlıklı hayat.

Bu yeterlik alanında, öğrencilere sağlıklı bir yaşam için gerekli alışkanlıkların kazandırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca sağlıklı bir yaşam için zararlı alışkanlıklardan kaçınmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Son olarak, tehlike içeren durumlardan kimlerden

nasıl yardım isteneceği de bu yeterlik alanında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yeterliklerden biridir.

Eğitsel ve mesleki gelişim.

Bu yeterlik alanında, öğrenciler seçebilecekleri dersleri, alanları tanımaları; ileride yapmak istedikleri mesleklerin gerektirdiği özellikleri öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu yeterlik alanında öğrencilerin, eğitsel ve mesleki hedefler belirlemeleri amaçlanmaktadır. Son olarak öğrencilere hedefleri ve kişisel özellikleri, alanın, dersin veya mesleğin özelliklerini de dikkate alarak seçim yapabilme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır.

İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, hem Türkiye'de hem de yurtdışında ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarını ve problem çözme becerilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde, alanyazında yer alan çalışmalarda hangi bulgulara ulaşıldığı ve problem çözme becerisi ile ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının hangi değişkenler ile birlikte ele alındığı da yer almaktadır.

Alanyazında Ergenlerin Rehberlik İhtiyaçları ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Hem Türkiye'de hem de yurtdışında ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları ile ilgili öncelikli olarak öğrencilerin hangi rehberlik alanında rehberlik hizmetine ihtiyaç duyduklarını belirlemeye yönelik araştırmalar gerçekleştirildiği görülmüştür.

Alanyazında ergenlerin rehberlik ihtiyaçları üzerine yurtdışında yapılmış çalışmalar

Ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarıyla ilgili yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, genellikle ergenlerin hangi alanda rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını belirlemeye yönelik çalışmalar oldukları görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmaların özellikle nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanıldığı gözlenmektedir.

Örneğin yurtdışında yapılan çalışmalardan Hughey, Gybers ve Starr (1993) 280 lise öğrencisi ile öğrencilerin hangi alanlarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetine ihtiyacı olduğunu araştırmışlardır. Çalışmada öğrencilerin % 87.9'unun lisedeki kurslar ile ilgili bilgiye ihtiyaç duyduğu, yaklaşık % 65'inin karar vermeyle ilgili yardıma ihtiyaç duyduğu, yaklaşık % 60'ının da kariyer planı ve mesleklerin özelliklerini tanıma ile lise sonrasındaki eğitimler ile ilgili bilgiye ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dogar, Azeem, Majoka, Mehmood ve Latif (2011) ise Pakistan'da lisede öğrenim gören 60 kadın öğrencinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışma yapmışlardır. Çalışmada, öğrencilerin en çok mesleki alanında rehberliğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki rehberlik ihtiyacını sırasıyla duygusal, sosyal, davranışsal ve eğitsel rehberlik ihtiyacı takip etmiştir. Nyutu ve Gybers (2008) 867 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada, öğrencilerin genellikle insan ilişkileri, kariyer gelişimi, kişisel gelişim, sosyal değerler ve öğrenme becerileri ile ilgili konularda rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyabilmektedir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin en çok insan ilişkileri ve sosyal değerler daha sonra ise kariyer gelişimi alanında rehberlik hizmetine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Rawat (2017) da öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğrencilerin psikolojik olarak akran zorbalığından kaynaklı stres; eğitsel açıdan sınav öncesi stres ve iyi not almaya yönelik ebeveyn-öğretmen baskısı; sosyal açıdan akranlar ile rekabet, sınıfta yalnız kalmak ve karşı cinsle ilişki kurmak gibi konularda rehberlik ihtiyacının olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin % 64'ünün eğitsel konularda, % 56'sının psikolojik konularda ve % 48'inin ise sosyal konularda rehberliğe ihtiyaç hissettiklerini ortaya çıkarılmıştır.

Loc ve arkadaşları ise 40 öğrenci ile lise öğrencilerinin mesleki rehberliğe ilişkin düşüncelerini incelemişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin mesleki rehberliğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarının yeni mesleki rehberlik hizmetlerine gerek olduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Julien (1999) de 399 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin % 40'ının kariyer kararı verirken nereden yardım alacaklarını bilmediklerini, % 39.7'sinin kariyerleri ile ilgili karar verirken daha fazla yardım alabileceği yerlere ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

İlgili alanyazın ele alındığında ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarında öğretmenlerin rolünün de ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Zhang, Yuen ve Chen (2019) meslek lisesi öğrencilerinin kariyerleri ile ilgili ihtiyaç duydukları hizmetlerin desteklenmesinde öğretmenleri rolünü incelemişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin kariyer gelişimleri için en çok desteği mesleki öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve kariyer rehberlik görevlilerinden aldıkları sonucu paylaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları yere göre rehberlik ihtiyaçlarının değişiklik gösterip göstermdiğinin de incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalardan Dhami ve Sharma (2019) yaşları 16 ile 18 arasında değişen 200 ergen ile

kentsel ve kırsal alanda yaşayan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda kırsal kesimlerde yaşayan öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve mesleki alanlarda kentsel alanlarda yaşayan öğrencilere göre rehberlik ihtiyaçlarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Myers, Vega, Culyba ve Fein (2017) ise kişiler arası sorunlardan sonra erkek ergenlerin psikososyal ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla çalışma gaerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda ergenlerin zihinsel sağlık, hukuksal, eğitsel, psiko-eğitsel, mesleki alanlarda yardıma ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği görülmüştür. Örneğin Prabu (2015) 250 lise öğrencisi ile öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, öğrencilerin orta düzeyde rehberlik ihtiyaçlarının bulunduğu ve erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla rehberlik ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise D'Souza, Urs ve Jayaraju (2008) 260 lise öğrencisi ile utangaçlık ile rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetleri ihtiyacının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır.

Son olarak ise alanyazın taramasında ergenlerin rehberlik ihtiyaçları ile akademik başarılarının birlikte ele alındığı araştırmaların da olduğu belirlenmiştir. Carmona-Hakty, Schaufeli, Llorens ve Salanova (2019) 407 lise öğrencisi ile öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması ile akademik başarılarını karşılaştırmışlardır. Çalışmada temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin okul deneyimlerinin daha umutlu, iyimser olduğu ve bu durumun da akademik başarıyı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Lapan, Gybers ve Sun (1997) 22,964 lise öğrencisi ile okullarda rehberlik hizmetlerinin uygulanması ile öğrenci özelliklerini karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda rehberlik hizmetlerinin tam olarak uygulandığı okullarda öğrencilerin daha yüksek notlar aldığı, öğrencilerin geleceğe daha iyi hazırlandığı, öğrencilere kariyer ve üniversitelerle ilgili daha kolay bilgi verildiği ve okulların daha pozitif bir okul iklimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtdışında ergenlerin rehberlik ihtiyacı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde Türkiye'deki çalışmalar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca ergenlerin rehberlik ihtiyacının kişisel beceri ve özelliklerden etkilenen bir değişken olduğu göz önünde bulundurulduğunda yurtdışındaki çalışmaların kapsamının dar biçimde ele alındığı ve kişisel beceri ve değişkenlerle birlikte ele alınan az sayıda çalışma olduğu görülmektedir.

Alanyazında ergenlerin rehberlik ihtiyaçları üzerine Türkiye'de yapılmış çalışmalar

Ergenlerin rehberlik ihtiyaçları üzerine Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ise yurtdışındaki araştırmalar ile benzer bir şekilde ergenlerin hangi alanda rehberlik ihtiyaçlarının olduğunu belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde Türkiye'de ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda da nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Örneğin Kesici (2007) ergenlik dönemindeki öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla şube rehber öğretmenleriyle çalışma yürütmüştür. Çalışmada, ergenlerin % 40'ının verimli ders çalışma yöntemleri, % 60'ının mesleklerin gerektirdiği özellikler ve kendi özelliklerinin fark edilmesine yönelik, % 40'ının ergenlik dönemindeki fiziksel değişimler ile ilgili sorunlarla ilgili, % 20'sinin ise sınav kaygısı ile ilgili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin % 20'si ile % 40'ı arasında aileleri ile ilgili problemlerden dolayı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Peker ve Kaygusuz (2009) genel ve meslek liselerindeki öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerini karşılaştırmak amacıyla 261 lise öğrencisi ile çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, genel lisedeki öğrencilerin meslek lisesindeki öğrencilere göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışmacılar bu durumu genel lisedeki öğrencilerin ders çalışma becerileri, mesleki bilgi edinme, eğitim hedefleri ile ilgili bilgilere daha çok ihtiyaç duymalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Son olarak, İçtüzer (2017) liseden yeni mezun olmuş ve çeşitli üniversitelerin hazırlık ve birinci sınıflarında öğrenim gören 523 öğrenci ile liselerdeki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeye yönelik çalışma yapmıştır. Çalışmada öğrencilerin % 48.9'unun üniversite tercihi, % 30.8'inin derslerle ilgili problemler, % 86'sının psikolojik problemler ve % 15.3'ünün ise kişiler arası problemler ile ilgili psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenciler en fazla eğitsel ve mesleki karar vermeye yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti aldıkları en az ise kendini tanıma, özelliklerini kabul etme ve geliştirmeye yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik araştırmaların da gerçekleştirildiği

görülmektedir. Bu çalışmalardan, Tatlıcıoğlu (2011) 129 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden beklentilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre rehberlik hizmetlerine yönelik beklentilerin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf düzeylerine göre de rehberlik hizmetlerinin farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Beyaz (2003) ise 403 lise öğrencisi öğrencilerin problemlerini belirlemeye yönelik çalışma yürütmüştür. Çalışmada, öğrencilerin en çok üniversiteye girebilme ve gelecek kaygısı problemleri nedeniyle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca kadınların erkeklere göre daha çok sayıda problemi olduğu görülmüştür. Son olarak çalışmada sınıf düzeyine göre üniversiteye girmek ve gelecek kaygısına yönelik problemlerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Türkiye'de ilgili alanyazın incelendiğinde ergenlerin psikolojik ihtiyaçları ile internet bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin de ele alındığı görülmektedir. Canaoğlu ve Güçray (2017) 644 lise öğrencisi ile internet bağımlılık düzeylerine göre ergenlerin psikolojik ihtiyaçlarını ele almışlardır. Bu çalışmada, internet bağımlılığı düşük seviyede olan ergenlerin yüksek olanlara göre ilişki, özerklik ve yeterlik ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de ergenlerin sosyal ve psikolojik problemlerini inceleyen çalışmalarda yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin de ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Birinci, Ersoy Quadir, Yaylacı, Özdemir ve Şahan (2020) yaşları 13 ile 20 arasında değişen 41 ergenin sosyal ve psikolojik problemleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, ergenlerin gelecekle ilgili konularda, karşı cinsteki bireylerle ilişkilerde ve cinsel konularda bilgi sahibi olma gibi alanlarda problem yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, ergenlerin özellikle karşı cinsle kişiler arası ilişkilerinde ve gelecekle ilgili plan yapma konularında rehberlik ihtiyacı duydukları olarak ifade edilebilir.

Türkiye'de ilgili alanyazın incelendiğinde ergenlerin rehberlik derslerinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik algılarının da ele alındığı görülmektedir. Örneğin Cengiz Demir ve Arslan (2019) 2789 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada ergenlerin rehberlik derslerinde gerçekleştirilen çalışmalara yönelik genel anlamda kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar, ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkili ders çalışma yöntemleri, kişiler ararsı iletişim becerileri ile kendini tanıma gibi konularda rehberlik etkinliklerin gerçekleştirilmesini önermişlerdir.

Türkiye'de lise öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle öğrencilerin hangi alanda rehberlik hizmetine ihtiyaç

duyduklarını belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan alanyazın incelemesinde, ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarını önemli ölçüde etkilediği düşünülen kişisel potansiyeller ile ergenlerin rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi inceleyen de az sayıda çalışma bulunmaktadır. Kişisel potansiyellerden, problem çözme becerisi ile rehberlik ihtiyaçlarını birlikte ele alan herhangi bir çalışmanın ise olmadığı görülmektedir. Ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik yapılan alanyazın incelemesinde, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik de çok az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir.

Alanyazında Ergenlerin Problem Çözme Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde ergenlerin problem çözme becerisi ile intihar, stres, depresyon ve umutsuzluk gibi psikolojik değişkenlerin birlikte ele alındığı görülmektedir. Ergenlerin problem çözme becerileri ile ilgili gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde problem çözme becerisinin dar kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda da genellikle nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Grover ve arkadaşları (2009) 102 ergenin katılımıyla ergenlerde intihar davranışları ile problem çözme becerisini incelemişlerdir. Çalışmada, yüksek düzeyde strese sahip olan, düşük problem çözme becerisi olan ergenlerin intihar düşünceleri ve ölümcül olmayan intihar davranışlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dixon, Heppner ve Anderson (1991) da yaptıkları çalışmada problem çözme becerilerinin yetersiz algılanması ile yüksek düzeyde umutsuzluk ve intihar düşünceleri arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kwok ve Shek (2010) de ergenlerle yaptıkları çalışmada sosyal problem çözme ile intihar düşünceleri arasında negatif ilişki olduğunu bulunmuştur. İlgili alanyazındaki çalışmalar ele alındığında genellikle problem çözme becerisinin düşük olduğu ergenlerin intihar davranışları veya düşüncelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

İlgili alanyazında problem çözme becerisinin stres ve stresli yaşam olaylarına karşı sağlamlık ile birlikte ele alındığı da belirlenmiştir. Bu çalışmalardan, Coker ve arkadaşları (2014) lise öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri ile travmatik stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri arttıkça travmatik stres düzeylerinin azaldığı bulgusu elde edilmiştir. Abdollahi ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmada düşük düzeyde problem çözme becerisi olan üniversite öğrencilerinin daha fazla stres algıladıklarını belirtmişlerdir. Abdollahi ve Talib (2014) ergenlerde stresli yaşam olaylarına karşı sağlamlık ile problem çözme becerileri

arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada kaçınmacı yaklaşım yöntemini kullanarak problemi çözmeye çalışma ile sağlamlık arasında negatif ilişki elde edilmiştir.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalarda problem çözme becerisinin aleksitimi ve depresyon ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Örneğin Joybari (2014) 441 ergenin katılımı ile ergenlerde kişiler arası problemler ile aleksitimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada ergenlerin kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları problem ile aleksitimi arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç aleksitimi düzeyleri yüksek olan ergenlerin kişiler arası problem çözme becerisinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Silva ve March (2010) ise 439 depresyon tanısı almış ergen ile sosyal problem çözmeyle depresyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, pozitif probleme uyum ile depresyon arasında negatif ilişki, dürtüsel/dikkatsiz ve kaçınmacı problem çözme yöntemi ile ise pozitif ilişki elde etmişlerdir.

Yurtdışında problem çözme becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde problem çözmenin öfke, saldırganlık ve sosyal ilişkiler ile birlikte ele alındığı çalışmaların da varlığı görülmektedir. Bu çalışmalardan, Keltikangas-Jarvinen (2002) 1655 ergen ile yaptığı çalışmada ergenlerin problem çözme stratejileri ile saldırgan davranışlar gösterme ve sosyal kabul edilme düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışmada, ergenlerin saldırgan problem çözme yöntemlerini kullanmaları ile saldırgan davranış göstermeleri arasında pozitif, sosyal kabul edilme düzeyleri arasında ise negatif bir ilişki elde edilmiştir. Pakaslahti ve Keltikangas-Jarvinen (1996) de 780 ergen ile yaptıkları çalışmada Keltikangas-Jarvinen (2002)'in sonuçları ile benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Problem çözme becerisiyle ilgili yurt dışındaki alanyazın incelendiğinde çeşitli ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu ayrıca yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan, Khanh (2019) lise öğrencilerinin kişiler arası problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmada, ölçeğin alt boyutlarından kaçınmacı yaklaşım ile negatif problem çözme davranışları ve tepkisel davranış arasında pozitif ilişki elde etmiştir. Ayrıca rasyonel problem çözme davranışı alt boyutu ile negatif problem çözme davranışları ve tepskisel davranış alt boyutları arasında ise negatif bir ilişki elde etmiştir. Bu sonucun Türkiye'deki çalışmalarla da benzerlik gösterdiği görülmektedir. Kaur ve Gera (2016) ise ergenlerin yaşlarına göre problem çözme becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda 17 yaş üstü ergenlerin 17 yaş altı ergenlere göre problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu bulgusu elde edilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde sosyal problem çözme ile kişilik özellikleri, alkol kullanımı ve şiddete maruziyet arasındaki ilişkinin ele alındığı görülmektedir. Jaffee ve D'Zurilla (2009) 307 ergenin katılımıyla sosyal problem çözme yöntemleri ile kişilik özellikleri ve alkol kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, umutsuz kişilik özelliği ile pozitif probleme uyum ve rasyonel problem çözme arasında negetif ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte umutsuz kişilik özelliği ile negatif probleme uyum ve kaçınmacı stil arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Alkol kullanımı ile sosyal problem çözme yöntemleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise pozitif probleme uyum ve rasyonel problem çözme ile yaşam boyu alkol arasında negatif ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Kaçınmacı yaklaşım ile yaşam boyu alkol arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur. Son olarak LeBlanc, Self-Brown, Shepard ve Kelley (2011) 90 ergen ve ailesi ile problem çözme becerisinin ergenlerde şiddete maruziyetin koruyucu rolünü araştırmışlardır. Çalışmada, problem çözme becerisinin ergenlerde şiddete maruziyeti azaltıp psikolojik şiddeti azaltarak ergenler için koruyucu bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Yurtdışında ergenlerin problem çözme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle okul dışındaki değişkenlerle birlikte ele alındığı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ergenlerin zamanlarının önemli bir kısmını okullarda geçirdikleri düşünüldüğünde problem çözme becerisinin okullardaki değişkenlerle birlikte ele alınmasının önemi anlaşılabilmektedir. Yurdışındaki ilgili alanyazında okulda hem okul psikolojik danışmanlarına, hem de okul yöneticilerine ve öğretmenlere bu konuda farkındalık sağlayacak ilişkili değişkenlerle ilgili çalışmaların çok az olduğu görülmektedir.

Alanyazında Ergenlerin Problem Çözme Becerisi ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de ergenlerin problem çözme becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde genellikle cinsiyete göre farklılık olup olmadığı, anne baba ve diğer kişiler arası ilişkiler, okulla ilgili değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu değişkenler dışında dar kapsamlı değişken grubuyla ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerinin incelendiği dikkat çekmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde problem çözme becerisinin genellikle cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği belirlenmektedir. Çam ve Tümkaya (2008) kişiler arası problem çözme envanterini geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme yaklaşım ve becerilerinin değişiklik gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Çalışmada, envanterin alt boyutlarından probleme olumsuz yaklaşma ve ısrarcı-sebatkar

yaklaşım puan ortalamaları kadınlarda erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Yapıcı problem çözme, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2009) 521 lise öğrencisi ile lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada sosyal problem çözme envanteri toplam puan ortalamaları cinsiyete göre karşılaştırıldığında kadın öğrencilerin erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin probleme olumlu yönelim alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte probleme olumsuz yönelim ve akılcı problem çözme alt boyutlarında kadınların erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları görülmüştür. Son olarak kaçıngan yaklaşım ve içtepisel dikkatsiz yaklaşım alt boyutlarında ise erkeklerin kadın öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada sonuç olarak problem çözmenin cinsiyete göre kimi alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı; kimi alt boyutlarda erkeklerin kimi alt boyutlarda ise kadınların daha yüksek puan aldıkları söylenebilir.

Türkiye'de problem çözme becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde problem çözmenin öfke, saldırganlık ve sosyal ilişkiler ile birlikte ele alındığı da görülmektedir. Durak Batıgün ve Hisli Şahin (2003) 619 katılımcı ile öfke, dürtüsellik, problem çözme becerisi ve intihar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, 14-24 yaş aralığındaki katılımcıların öfke ve dürtüsellik puanları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu yaş grubundaki katılımcılar diğer yaş grubundaki katılımcılara göre problem çözme becerileri konusunda kendilerini diğer gruplardakilere göre daha yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erözkan (2013) lise öğrencilerinin sosyal yetkinlik ve kişiler arası problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi 494 lise öğrencinin katılımıyla araştırmıştır. Araştırmasında kişiler arası problem çözme becerileri ölçeğinin alt boyutlarından probleme olumsuz yaklaşma, sorumluluk almama ve kendine güvensizlik arasında orta düzeyde negatif bir ilişki elde etmiştir. Bununla birlikte ısrarcı-sebatkar yaklaşım ve yapıcı problem çözme alt boyutları ile sosyal yetkinlik arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki elde etmiştir. Bedel ve Arı (2011) 23 yetiştirme yurdunda kalan ergen ile kişiler arası problem çözme becerisi eğitiminin ergenlerde yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Problem çözme eğitimi sonucunda ön test son test puanları incelendiğinde yapıcı problem çözme becerileri açısından deneme grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca, deneme ve kontrol gruplarının sürekli öfke düzeyleri

incelendiğinde deneme grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde anne babayla olan ilişki ile problem çözmenin birlikte ele alındığı çalışmaların da olduğu görülmektedir. Toker Karabulut (2019) 416 lise öğrencisi ile ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismar ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, öncelikle kadın öğrencilerin erkeklere göre probleme daha olumsuz yaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ise yapılan analizlerde öğrencilerin anne ve babalarından aldıkları duygusal istismar ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde korelasyon elde edilmiştir. Say ve Durak-Batıgün (2016) 402 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada anne babayla negatif ilişki ile problem çözme becerileri arasında negatif ilişki elde etmişlerdir.

Son olarak ilgili alanyazında problem çözme kavramının okulda çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Problem çözme kavramı bazı durumlarda karar verme durumu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Kesici (2007) lise öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının mesleki karar verme zorlukları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin kişisel rehberlik ihtiyaçları ile mesleki karar verme zorlukları arasında pozitif bir ilişki elde edilmiştir. Bu durum da araştırmacı tarafından kişisel rehberlik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirebileceği şeklinde açıklanmıştır. Bedel ve Hamarta (2014) 587 lise öğrencisi ile kişiler arası problem çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada, kişiler arası problem çözme becerisinin öğrencilerde akademik güdülenmedeki varyansın % 22'sini açıkladığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra ısrarcı sebatkar ve yapıcı problem çözme yaklaşımlarının öğrencilerdeki akademik güdülenmenin önemli yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır.

Kişiler arası problem çözme becerisinin bireyin karşılaştığı problemler karşısında etkin bir şekilde mücadele edebilmesini sağlayan bir değişken olduğu düşünüldüğünde; bireylerde psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyacına yönelik önemli bir değişken olabilmektedir. Ancak Türkiye'de alanyazın incelendiğinde ergenlerin kişiler arası problem çözme becerisi ile ihtiyaç duydukları rehberlik ihtiyaçlarını birlikte ele alan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, ergenlerin kişilerarası problem çözme becerileri ile gelişimsel rehberlik ihtiyaçları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Bu doğrultuda araştırma ilişkisel araştırma modeli olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma, iki veya daha fazla değişkeninin aralarındaki ilişkiyi, birlikte değişim gösterip göstermediklerini eğer birlikte değişim gösteriyorlarsa da derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır. İlişkisel araştırma modeli aynı zamanda değişkenlere herhangi bir müdahale veya etkide bulunulmayan araştırmalardır (Frankel & Wallen, 2005).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karaman il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde 9., 10., 11., ve 12. sınıflarda öğrenim gören toplam 9765 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğü α = .95'lik güven düzeyi ve % 3'lük güven aralığı esas alınarak hesaplanmıştır (Çıngı, 1994). Bu doğrultuda 962 kişiye ulaşılması gerektiğine karar verilmiş olup, hatalı veya eksik ölçek doldurma olasılığı da düşünülerek örnekleme dahil olacak sayıya % 4'lük ekleme yapılarak 1002 öğrenciye ölçekler uygulanmıştır.

Çalışmanın örneklemi seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi olarak seçilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrenin birbirinden ayrık gruplara ayrılmasından sonra her bir gruptan basit rastgele örneklem seçiminin yapılması işlemidir. Oranlı tabakalı örneklem ise tabakalandırılmış değişkendeki örneklem oranlarının, aynı tabakalandırılmış değişkendeki evren oranlarını temsil etmesi esasına dayanmaktadır (Johnson & Christensen, 2010/2018). Bu çalışmada, örneklem belirlenirken Karaman ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2019-2020 eğitim öğretim yılına ait istatistiksel bilgilerden yararlanılmıştır. Karaman il merkezinde bulunan, Anadolu İmam Hatip, Anadolu, Fen, Sosyal Bilimler, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Spor liselerinin sayısı ile evrende kapladıkları yüzdelik dilim hesaplanmıştır. Bu hesaplamadan sonra basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak veri toplanacak okullar belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın örneklem grubu belirlenirken

temel tabaka olarak belirlenen okul türü değişkenine göre evren ve örneklem grupları karşılaştırılmalı bir biçimde Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışmanın Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı*

Okul Türü	Evren		Örneklem	
	N	%	N	%
Anadolu Lisesi	4656	47.68	480	47.90
Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi	2232	22.86	230	22.95
Anadolu İmam Hatip Lisesi	1631	16.70	170	16.97
Fen Lisesi	432	4.42	40	3.99
Sosyal Bilimler Lisesi	418	4.28	40	3.99
Spor Lisesi	222	2.27	21	2.10
Güzel Sanatlar Lisesi	174	1.78	21	2.10
Toplam	9765	100	1002	100

Okul türü değişkenine göre evren içerisinde bulunan okulların % 39'u örnekleme dahil edilmiştir. Bu okullar ise Abdullah Tayyar Anadolu Lisesi, Karaman Bifa Anadolu Lisesi, Karaman Güzel Sanatlar Lisesi, Karaman Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Karaman Necip Fazıl Kısakürek Sosyal Bilimler Lisesi, Karaman Spor Lisesi, Prof. Dr. Ömer Dinçer Anadolu İmam Hatip Lisesi, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Fen Lisesi ve TOKİ Anadolu Lisesi'dir. Bununla birlikte 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karaman il merkezindeki devlet liselerin okul türüne göre dağılımı Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. *Karaman İl Merkezinde 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılındaki Devlet Liselerinin Okul Türüne Göre Dağılımı*

Okul Türü	Frekans	Yüzde
Anadolu Lisesi	9	% 39.3
Anadolu Mesleki ve Teknik Lisesi	6	% 26.09
Anadolu İmam Hatip Lisesi	4	% 17.39
Fen Lisesi	1	% 4.35
Sosyal Bilimler Lisesi	1	% 4.35
Spor Lisesi	1	% 4.35
Güzel Sanatlar Lisesi	1	% 4.35

Örnekleme dahil edilen liselerin okul türüne göre dağılımı Tablo 3'te bulunmaktadır.

Tablo 3. *Örnekleme Dahil Edilen Liselerin Okul Türüne Göre Dağılımı*

Okul Türü	Frekans
Anadolu Lisesi	3
Anadolu Mesleki ve Teknik Lisesi	1
Anadolu İmam Hatip Lisesi	1
Fen Lisesi	1
Sosyal Bilimler Lisesi	1
Spor Lisesi	1
Güzel Sanatlar Lisesi	1

Çalışmanın örneklem grubunda bulunan lise öğrencilerine ait demografik bilgiler Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4. *Örnekleme Dahil Edilen Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	384	38.32
	Erkek	618	61.68
Sınıf	9. Sınıf	369	36.83
	10. Sınıf	246	24.55
	11. Sınıf	198	19.76
	12. Sınıf	189	18.86

Tablo 4'te görüldüğü üzere çalışmaya 384 kadın ve 618 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 1002 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 369'u (% 36.83) 9. sınıf; 246'sı (% 24.55) 10. sınıf, 198'i (% 19.76) 11. sınıf ve son olarak 189'u (% 18.86) 12. sınıflardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öncelikle katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen "Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Son olarak öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla "Kişiler arası Problem Çözme Envanteri (Lise Öğrencileri Formu)" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu.

Bu form ile katılımcılardan kişisel bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, katılımcılara sınıf düzeyi, cinsiyet ve okul türü ile ilgili sorular sorulmuştur.

Kişiler arası problem çözme envanteri (lise öğrencileri formu).

Envanter, bireylerin kişiler arası problemler ile karşı karşıya geldiklerinde hissettiklerini, düşündüklerini ve davranışlarını belirlemek amacıyla Çam ve Tümkaya (2007) tarafından geliştirilmiştir. Envanterin geliştirme çalışması 526 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması ise 482 lise öğrencisi (% 51.9 kadın, % 48.1 erkek) ile Çam ve Tümkaya (2008) tarafından yapılmıştır. Toplam 50 maddeden oluşan envanter beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Israrcı-sebatkar yaklaşım, probleme olumsuz yaklaşma, sorumluluk almama, yapıcı problem çözme, kendine güvensizliktir. Envanterin alt boyutlarının cronbach alfa değerleri .67 ile .89 arasında değişmektedir. Envanterin alt boyutlarının test tekrar test değerleri .67 ile .84 arasında farklılaşmaktadır.

Bununla birlikte bu çalışma için ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık katsayıları tekrar incelenmiş ve elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri (Lise Öğrencileri Formu) Güvenirlik Katsayısı Değerleri*

Ölçek	Cronbach α	Madde Sayısı
Kişiler arası Problem Çözme Envanteri (Lise Öğrencileri Formu)		50 madde
Probleme Olumsuz Yaklaşma	.88	16 madde
Yapıcı Problem Çözme	.86	16 madde
Kendine Güvensizlik	.76	7 madde
Sorumluluk Almama	.63	5 madde
Israrcı-Sebatkar Yaklaşım	.66	6 madde

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyacı belirleme ölçeği.

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması.

Bu araştırmada, ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin lise öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Karaman ilinden beş farklı lisede öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 480 öğrenci katılmıştır.

Madde yazım aşamaları.

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğini geliştirmek için üç aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk olarak alanyazın taraması yapılmış, daha sonra madde yazımına geçilmiş ve son olarak da maddeler ile ilgili görüşler alınarak son düzeltmeler yapılmıştır.

1. Aşama: Öncelikle, rehberlik hizmetleri ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmıştır.

2. Aşama: Ölçek geliştirmenin bu aşamasında alanyazın taraması sonucunda madde yazımına geçilmiştir. Sonuçta 58 maddelik ilk madde havuzu oluşturulmuştur. Katılımcıların ölçek maddelerine olan cevaplarını belirlemek için 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme "*Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1)*" şeklinde oluşturulmuştur.

3. Aşama: Sonrasında oluşturulan 58 maddelik taslak form, iki öğretim üyesine gönderilerek ölçeğin geliştirilme amacına uygunluğu ve maddelerin anlaşılırlığı açısından yeniden değerlendirilmesi istenmiştir. Bu öğretim üyelerinden alınan geri bildirimlerle taslak formdaki değiştirilmesi istenen yönerge ve maddeler ifade yönünden tekrar düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 52 maddelik taslak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin yapı geçerliliği kapsamında yapılan çalışmalar.

Bu araştırmada, ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin faktör yapısını belirleyebilmek için öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonra da ortaya çıkan faktörlerin doğrulanıp doğrulanmadığını saptamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

AFA Grubu: Birinci veri toplama süreci.

52 maddelik madde havuzu öncelikle 79 kişiden oluşan 9. ve 10. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerden alınan geri dönütler sonucunda 4 madde veri setinden çıkarılmıştır. 48 madden oluşan taslak form Karaman il merkezindeki liselerde öğrenim gören 480 öğrenciye uygulanmıştır.

Okul müdürü ve ders öğretmeninin onayıyla derse girilerek sınıflarda ölçek uygulaması yapılmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı, gittiği okullarda sınıflara girerek araştırmanın amacını anlatmıştır. Öğrencilere ölçek çalışmasına gönüllü olarak katılabilecekleri ve ölçeği doldurmanın her öğrencinin ortalama 25 dakikasını alacağı bildirilmiştir.

Ölçek çalışmasına katılan öğrencilerin demografik bilgileri.

Ölçek geliştirme çalışmasında geçerlik ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirildiği öğrencilerin demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *AFA ve DFA Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri*

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	265	55.2
	Erkek	215	44.8
Sınıf	9. sınıf	75	15.6
	10.sınıf	171	35.6
	11.sınıf	138	28.8
	12.sınıf	96	20.0
Yaş	14	75	15.6
	15	91	18.9
	16	174	36.3
	17	107	22.3
	18	33	6.9
Toplam		480	

Ölçek uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyet durumlarına bakıldığında % 55.2'sinin kadın, % 44.8'inin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf durumuna bakıldığında ise % 15.6'sının dokuzuncu sınıf, % 35.6'sının onuncu sınıf, % 28.8'inin on birinci sınıf, % 20'sinin ise on ikinci sınıfta öğrenim gördüğü gözlenmektedir. Ölçek çalışmasına katılan öğrencilerin daha çok 16 yaşında olduğu (% 36.3) görülmektedir.

Ölçek geçerliğine yönelik açımlayıcı faktör analizi aşamaları.

Verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi.

Bu çalışmada ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin örneklem büyüklüğü ve faktör analizine uygunluk durumu için Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik testleri yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *KMO ve Barlett Testi Değerleri*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		.86
Bartlett Anlamlılık Testi	Yaklaşık Kay-Kare	5747.56
	Serbestlik derecesi	1128
	Anlamlılık düzeyi	.01

Tablo 7 incelendiğinde KMO değerinin .86 ve Barlett testi χ^2 değerinin ise 5747.56 ($p< .01$) olduğu belirlenmiştir. KMO değeri en az .80-.90 arasında olması ve Barlett Küresellik testi sonuçlarına göre $\chi 2$ değerine ait anlamlılık değeri .05'ten küçük olması verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olacağı şeklinde değerlendirilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014). Bu aşamadan sonra ölçeğin faktör desenlerinin belirlenmesi işlemine geçilmiştir.

Ölçeğe ilişkin ilk ortak varyans yapısı.

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin veri setinin AFA'ya uygun olduğunun tespit edilmesinden sonra ölçeğin faktör yapısını belirlemek için analiz işlemine devam edilmiştir. Faktör analizi yapılırken .40 değeri faktör yükleri için ölçüt olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizinde faktör sayısının belirlenmesinde her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması, yamaç eğrisi grafiğinin yatay şekil aldığı noktaya kadar olan faktörlerin değerlendirilmesi ve her bir faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısı en az % 5 olması ölçüt olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Temel bileşenler analizi sonucunda ölçekte yer alan her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı açıklama oranı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Ortak Varyans (Communalities) Tablosu*

Maddeler*	Ortak Varyans Değeri	Maddeler*	Ortak Varyans Değeri
m1	.50	m25	.58
m2	.58	m26	.57
m3	.62	m27	.63
m4	.59	m28	.44
m5	.68	m29	.60
m6	.53	m30	.67
m7	.57	m31	.49
m8	.70	m32	.69
m9	.65	m33	.68
m10	.49	m34	.67
m11	.54	m35	.52
m12	.55	m36	.59
m13	.55	m37	.71
m14	.62	m38	.53
m15	.57	m39	.60
m16	.50	m40	.48
m17	.62	m41	.56
m18	.53	m42	.49
m19	.64	m43	.61
m20	.61	m44	.67
m21	.53	m45	.64
m22	.61	m46	.59
m23	.65	m47	.41
m24	.52	m48	.49

*öz-değer=1

Ortak varyans tablosu incelendiğinde .30'un altında değerin olmaması her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıkladığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014).

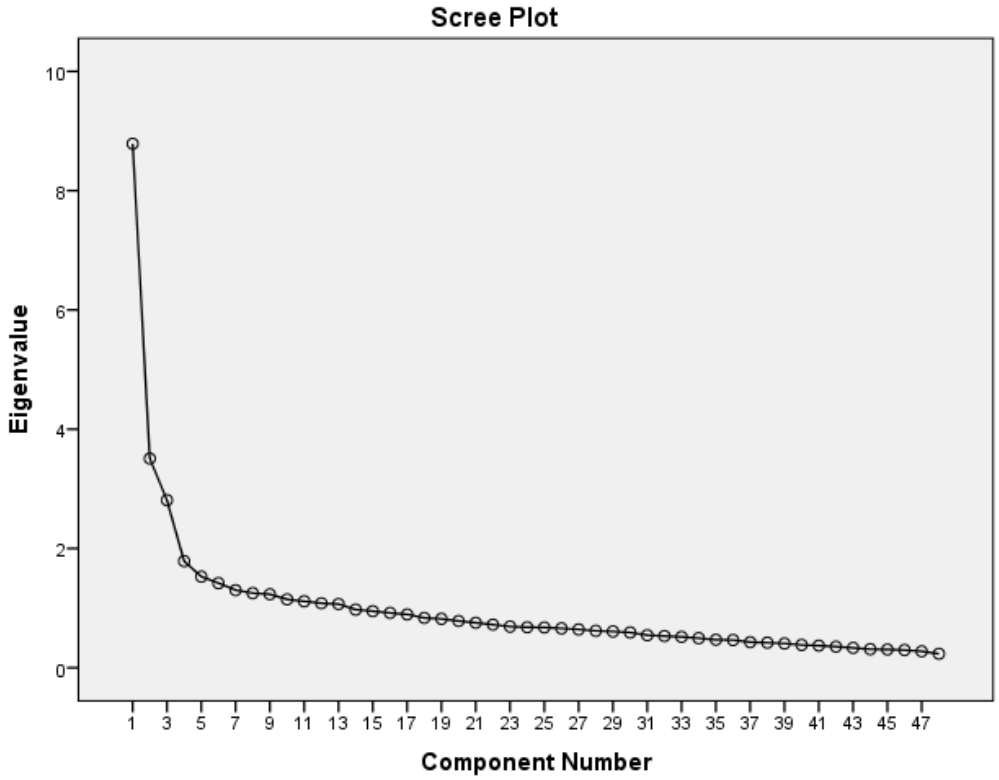
Ölçek maddelerine ilişkin ilk açıklanan varyans sonuçları.

Ölçek maddelerine ilişkin ilk açıklanan varyans sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Ölçek Maddelerinin İlk Açıklanan Toplam Varyans Tablosu*

	Başlangıç Öz-değerleri			Kare Yüklerinin Ekstraksiyon Toplamları		
Faktör Sayısı	Toplam Öz-değer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde	Toplam Öz-değer	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzde
1	8.78	18.30	18.30	8.78	18.30	18.30
2	3.50	7.30	25.61	3.50	7.30	25.61
3	2.81	5.85	31.46	2.81	5.85	31.46
4	1.78	3.72	35.19	1.78	3.72	35.19
5	1.52	3.18	38.37	1.52	3.18	38.37
6	1.41	2.95	41.33	1.4	2.95	41.33
7	1.30	2.71	44.04	1.30	2.71	44.04
8	1.25	2.60	46.64	1.25	2.6	46.64
9	1.23	2.56	49.21	1.23	2.56	49.21
10	1.14	2.38	51.60	1.14	2.38	51.60
11	1.11	2.32	53.92	1.11	2.32	53.92
12	1.08	2.25	56.17	1.08	2.25	56.17
13	1.06	2.22	58.40	1.06	2.22	58.40

Tablo 9'da kare yüklerinin ekstraksiyon toplamları incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi için 13 faktörlü bir yapı önerilmektedir. 13 faktör önerilmesinin nedeni, öz-değerleri 1'in üzerine çıkan on üç bileşenin olmasıdır. Bu on üç faktörün varyansa yaptığı katkının 58.40 olduğu dikkat çekmektedir. Faktör sayısı hakkında karar verebilmek için Scree Plot grafiği (yamaç birikinti grafiği) de incelenmiştir.



Şekil 2. Ölçek maddelerine ilişkin ilk varyans sonuçlarıyla ilgili yamaç-birikinti grafiği.

Şekil 2'de beşinci noktadan sonra eğimin yatay bir görünüm halini almaya başladığı görülmektedir. Bu durumda ölçeğe ilişkin faktör yapısının beş faktörlü olabileceğine karar verilmiştir.

Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Faktör Yükleri

Ölçekte kaç faktör olacağına karar verildikten sonra tekrar faktör analizi yapılmıştır. Analiz işlemi yapılırken faktör yüklerinin yapısını daha iyi anlamak için döndürme işlemi yapılmıştır. Bunun için de dik açılı döndürme yöntemi olan Varimax seçilmiştir. Yapılan döndürme işlemi sonucunda ölçekte binişik maddelerin olduğu görülmüştür. Bir diğer ifade ile birden fazla faktör altında maddelerin olduğu ve bu maddelerin aralarındaki farkın da .10'un altında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla binişik madde gösteren veriler ölçekten çıkarılarak analiz işlemi tekrar yapılmıştır. Bu işlem sonucunda, maddelere ilişkin faktör yükü .30'dan küçük ve her iki faktörde aldığı yük değeri arasındaki fark .10'un altında olan maddeler veri setinden çıkarılmıştır. Her madde çıkarıldıktan sonra döndürme işlemi tekrarlanmıştır. Maddelerin döndürülme işleminin sonucunda öz-değerleri 1'den büyük olan 5 faktörlü ve 21 maddeli bir yapı ortaya çıkarılmıştır.

Ölçek maddelerinin döndürme sonrası KMO ve Barlett testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası KMO ve Barlett Testi Değerleri*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği		.83
Bartlett Anlamlılık Testi	Yaklaşık Kay-Kare	2370.11
	Serbestlik derecesi	210
	Anlamlılık düzeyi	.01

Ölçek maddelerinin döndürme sonrası belirlenen KMO .83 ve Barlett testi χ^2 =2370.11 ($p< .01$) değerleri verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

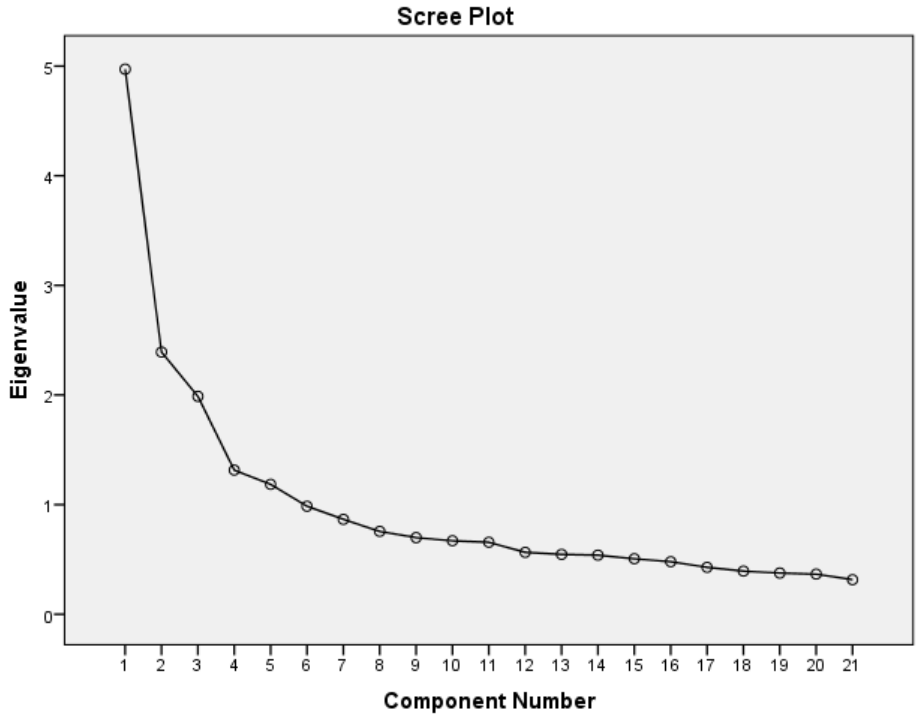
Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Yükleri

Ölçek maddelerinin döndürme sonrası açıklanan toplam varyans yükleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Ölçek Maddelerinin Döndürme Sonrası Açıklanan Toplam Varyans Tablosu*

Faktör Sayısı	Başlangıç Öz-değerleri			Kare Yüklerinin Ekstraksiyon Toplamları		
	Toplam Öz-değer	Varyans Yüzdeleri	Birikimli Yüzde	Toplam Öz-değer	Varyans Yüzdeleri	Birikimli Yüzde
1	4.97	23.67	23.67	4.97	23.67	23.67
2	2.39	11.38	35.06	2.39	11.38	35.06
3	1.98	9.46	44.53	1.98	9.46	44.53
4	1.31	6.26	50.79	1.31	6.26	50.79
5	1.18	5.64	56.43	1.18	5.64	56.43

Tablo 11 incelendiğinde ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin ölçeğin varyansın 56.43'ünü açıkladığı gözlenmektedir. Bu faktör yapısının en az 1 öz değere ve % 5 varyansa sahip 5 boyutlu bir özellik taşıdığı görülmektedir. Bu bulguya ek olarak yamaç-birikinti grafiği de (scree plot) (şekil 3) incelendiğinde ölçeğin 5 noktada eğik kırılmaların olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ve ölçek maddelerinin döndürme sonrası açıklanan toplam varyans tabloları bilgilerinin birbirleriyle örtüştüğü söylenebilir.



Şekil 3. Ölçek maddelerine ilişkin döndürme sonrası varyans sonuçlarıyla ilgili yamaç-birikinti grafiği.

Şekil 3'teki yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde 5. faktörden sonra yatay bir çizginin olduğu görülmektedir. Bu durum da ölçek beş faktörlü bir yapı gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Faktör rotasyonu (Eksen döndürmesi)

Ölçek maddelerinin Varimax döndürme sonrası faktör yükleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Rotasyon Sonrası Oluşan Bileşenler Matrisi Tablosu*

	Faktör Yapısı				
Maddeler	1	2	3	4	5
m39	.69				
m43	.67				
m42	.67				
m41	.65				
m38	.63				
m26	.53				
m29		.75			
m30		.73			
m35		.70			
m31		.68			
m36		.55			

Tablo 12. *(devamı)*

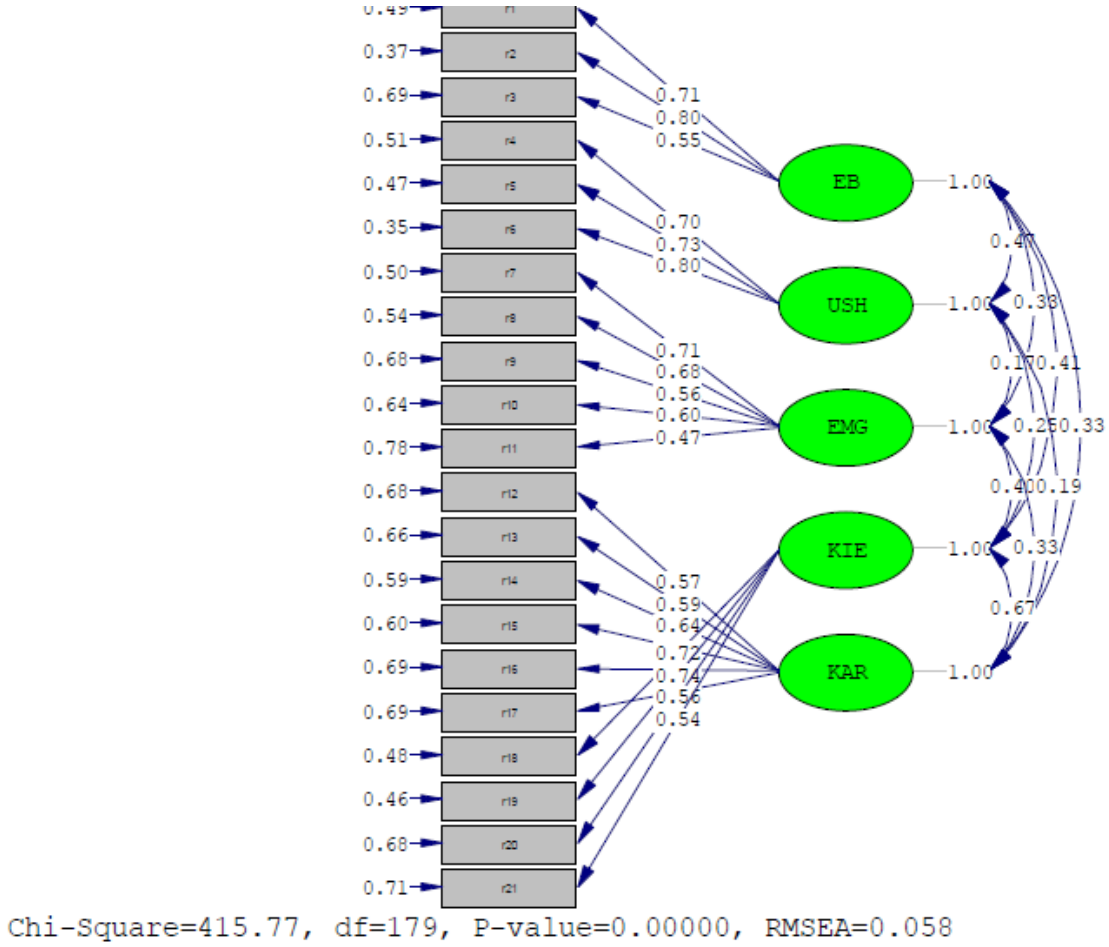
m33	.80			
m32	.80			
m34	.78			
m44		.77		
m45		.75		
m46		.65		
m48		.57		
m9			.80	
m8			.77	
m12			.65	

Tablo 12 incelendiğinde ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin faktörlerin hangi boyutta yer aldığı daha açık bir şekilde görülmektedir. Bu maddelerden m26, m38, m39, m41, m42, m43 maddelerinin birinci boyut altında ve .53 ile .69 arasında faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmektedir. m29, m30, m31, m35 ve m36 numaraları maddelerin ise ikinci faktör altında olduğu ve .55 ile .75 arasında faktör yük değerlerine sahip olduğu gözlenmektedir. Üçüncü faktör altında m32, m33 ve m34 maddelerin olduğu ve faktör yük değerlerinin .78 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Dördüncü faktör altında m44, m45, m46 ve m48 maddelerin olduğu ve faktör yük değerlerinin .57 ile .77 arasında değişmektedir. Beşinci faktör altında m8, m9, m28 ve m12 maddelerin olduğu ve faktör yük değerlerinin .65 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçek maddelerinin içerikleri de göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin birinci faktörü kişiler arası ilişkileri, ikinci faktörü eğitsel ve mesleki gelişim, üçüncü faktörü üniversite sınavına hazırlık, dördüncü faktörü kendini ifade etme ve beşinci faktörü ise eğitsel başarı olarak isimlendirilmiştir.

Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinin Geçerliğine Yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi.

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine yönelik açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Beş faktörlü modelin geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bunun için Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır.



Şekil 4. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin birinci düzey standardize edilmiş değerler.

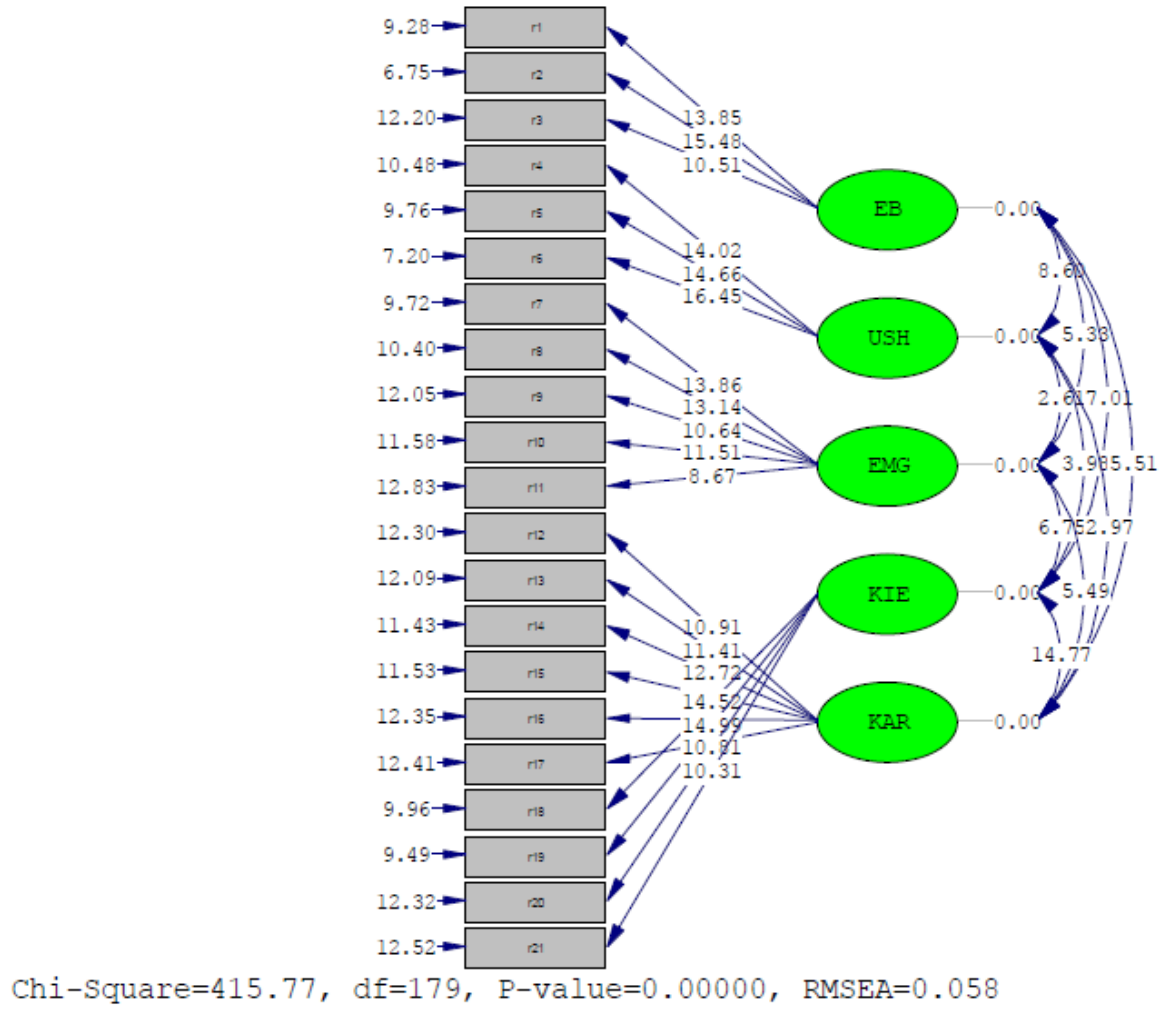
EB: Eğitsel başarı

USH: Üniversite sınavına hazırlık

EMG: Eğitsel ve mesleki gelişim

KIE: Kendini ifade etme

KAR: Kişiler arası ilişkiler



Şekil 5. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin birinci düzey t değerleri.

EB: Eğitsel başarı

USH: Üniversite sınavına hazırlık

EMG: Eğitsel ve mesleki gelişim

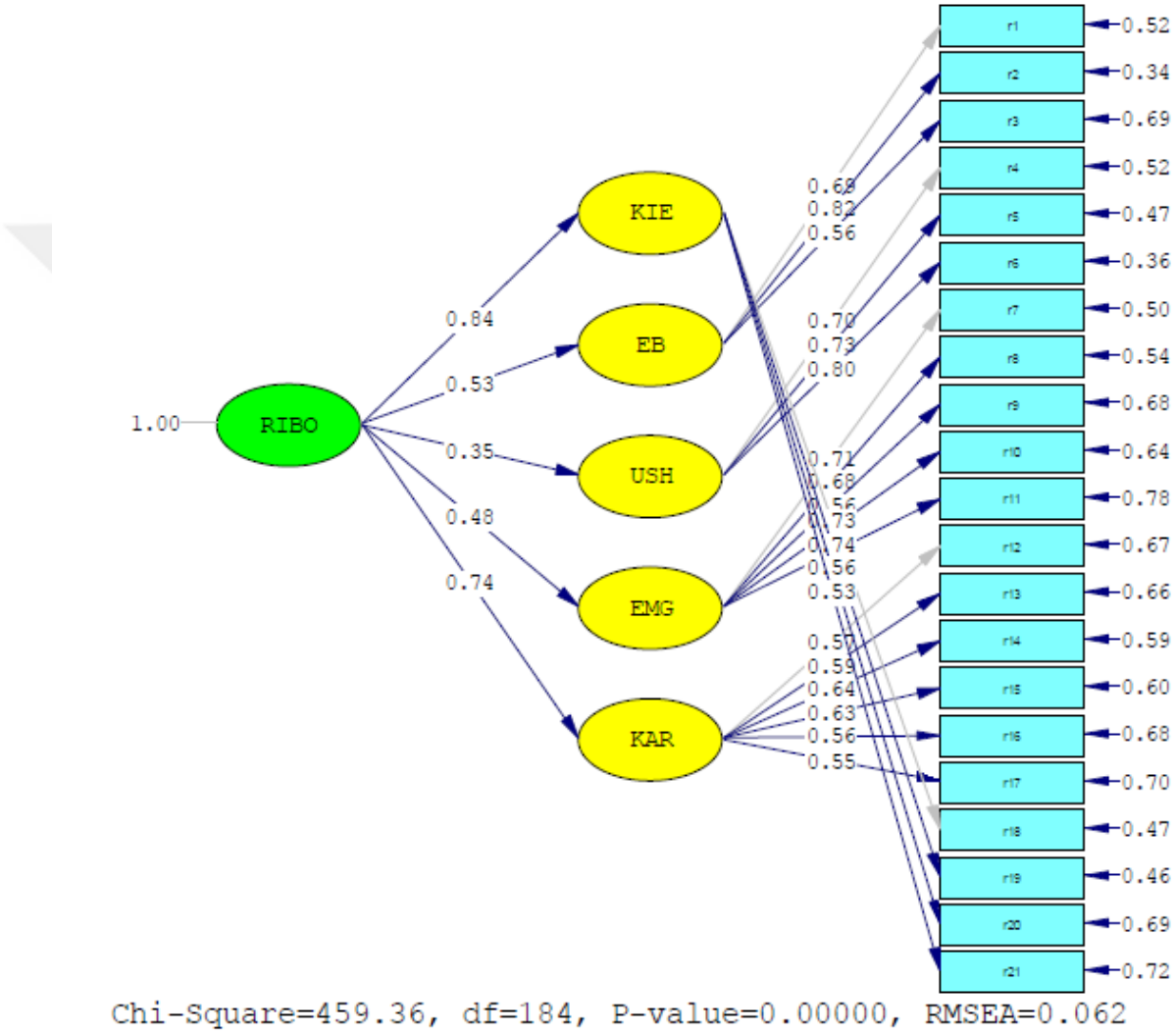
KIE: Kendini ifade etme

KAR: Kişiler arası ilişkiler

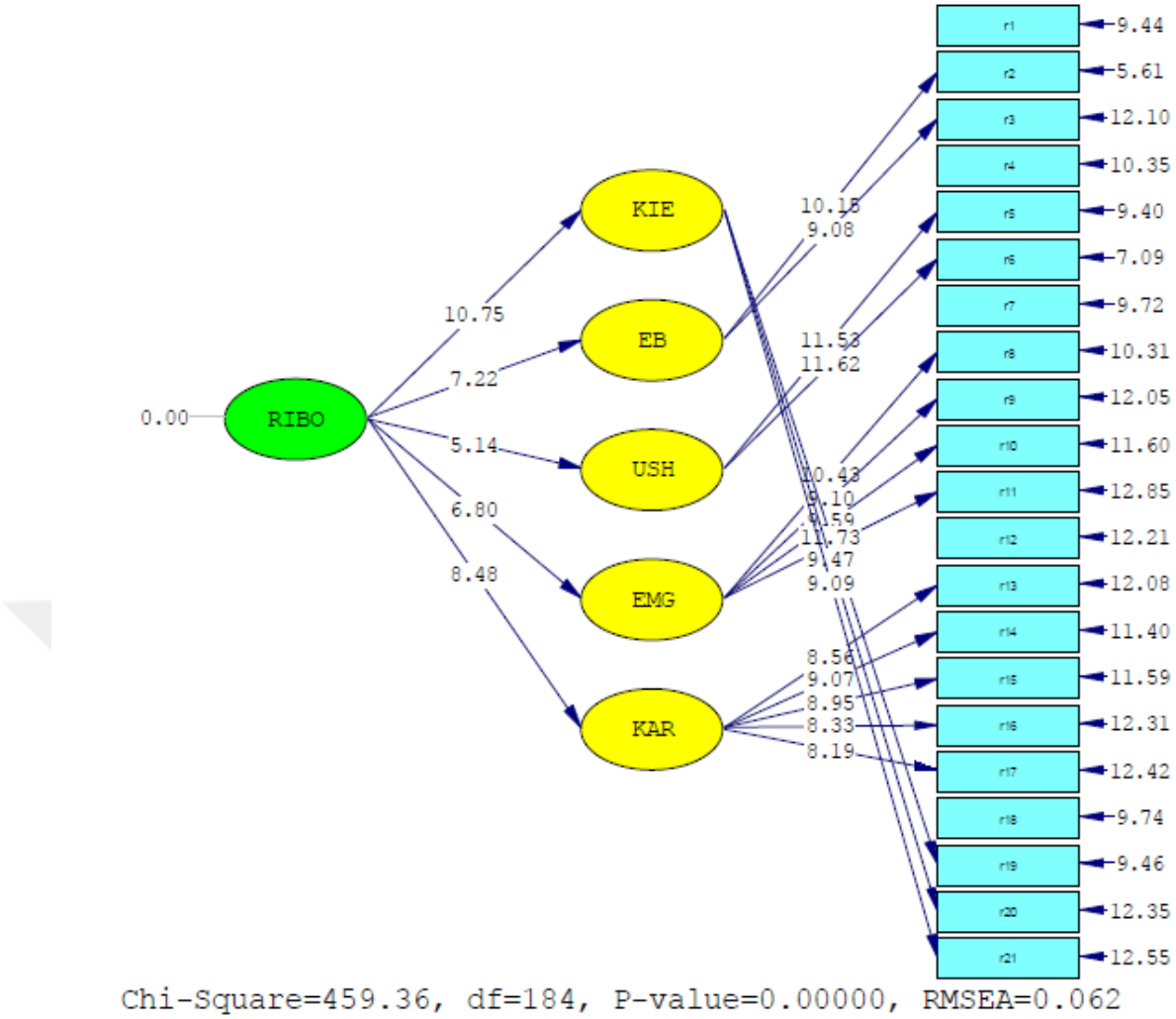
Şekil 4 ve 5 incelendiğinde ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin beş faktörlü yapısının doğrulandığı saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin birinci düzey DFA sonucunda madde faktör yükleri .47 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin uyum değerleri incelendiğinde ölçeğin beş faktörlü yapısının iyi bir uyum gösterdiği gözlenmektedir (x^2/sd= 2,32; % 90 CI= .48-.63; NFI = .92; CFI = .93; RFI = .90; GFI= .90; SRMR = .050; RMSEA = .058). Ölçeğe ilişkin bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde kaldığı ifade edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2015).

İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi.

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin beş alt boyutun birleşiminden meydana gelen ve gelişimsel rehberlik ihtiyacı olarak isimlendirilebilecek bir örtük yapı altında değerlendirilip değerlendirilemeyeceğinin belirlenmesi amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci düzey DFA'ya ilişkin sonuçlar şekil 6 ve şekil 7'de gösterilmiştir. Bunun için Lisrel 8.80 programı kullanılmıştır.



Şekil 6. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin ikinci düzey DFA sonucuna ilişkin standardize edilmiş değerler.



Şekil 7. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin ikinci düzey DFA sonucuna ilişkin t değerleri.

Şekil 6 ve 7 incelendiğinde ikinci düzey DFA sonuçlarına göre madde faktör yükleri .35 ile .84 arasında değişmektedir. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin beş alt boyutun birleşiminden meydana gelen ve gelişimsel rehberlik ihtiyacı olarak isimlendirilebilecek bir örtük yapı altında değerlendirilebileceği saptanmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen modelin iyi bir ölçüde uyum gösterdiği ortaya çıkarılmıştır (x^2/sd= 2,50; % 90 CI= .55-.87; NFI = .90; CFI = .94; RFI = .90; GFI= .90; SRMR = .068; RMSEA = .062). Söz konusu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde kaldığı belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2015). Bu sonuç ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin hem beş faktörlü hem de tek bir boyut olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Ölçüt Bağıntılı Geçerlik.

Bu çalışmada ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliğini saptamak için Erkan (1997) tarafından geliştirilen rehberlik ihtiyaçlarını belirleme formu kullanılmıştır. Forum kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyacı boyutlarından oluşmaktadır. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin, ölçüt bağıntılı geçerliği için her iki ölçek arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin toplam puanı rehberlik ihtiyaçlarını belirleme formunun kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyacını belirleme alt boyutlarıyla korelasyon katsayı değerleri sırasıyla .54, .39 ve .36 olarak belirlenmiştir. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin alt boyutlarıyla kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyacını belirleme alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları ise Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Ölçüt Bağıntılı Geçerliğe İlişkin Sonuçlar*

Ölçekler	Kişisel/Sosyal Rehberlik İhtiyacı	Eğitsel Rehberlik İhtiyacı	Mesleki Rehberlik İhtiyacı
Eğitsel Başarı	.30*	.41*	.27*
Üniversite Sınavına Hazırlık	.20*	.35*	.40*
Eğitsel ve Mesleki Gelişim	.27*	.23*	.27*
Kişiler arası İlişkiler	.45*	.14*	.11*
Kendini İfade Etme	.48*	.22*	.18*
Toplam Puan	.54	.39	.36

*p<.05

Ölçek Geçerliğine Yönelik Güvenirlik Analizleri

Bu araştırmada ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin (EGRIBÖ) güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizine ilişkin sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. *Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Test Tekrar Test	McDonald ω
Eğitsel Başarı	3	.72	.41	.70
Üniversite Sınavına Hazırlık	3	.79	.45	.81
Eğitsel ve Mesleki Gelişim	5	.74	.53	.77
Kişiler Arası İlişkiler	6	.76	.52	.75
Kendini İfade Etme	4	.73	.53	.72
Toplam	21	.83	.53	.86

Güvenirlik analizleri sonucunda eğitsel başarı, üniversite sınavına hazırlık, eğitsel ve mesleki gelişim, kişiler arası ilişkiler, kendini ifade etme ve ölçeğin tamamı için iç tutarlık kat sayısı sırasıyla .72, .79, .74, .76, .73, .83 olarak saptanmıştır. Ölçeğin iki yarı güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .65 alt boyutları için de sırasıyla .64, .80, .63, .73 ve .68 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin ilk uygulamasından 40 gün sonra test tekrar test uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin geneli için test tekrar test güvenirlik katsayısı .53, alt boyutların ise sırasıyla .41, .45, .53, .52 ve .53 olarak belirlenmiştir. McDonald genel ω güvenirlik katsayısı .86, alt boyutların ise sırasıyla .70, .81, .77, .75, .72 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğe İlişkin Madde Test Korelasyon Analizi

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin ayırıcılık gücünü belirlemek için madde test korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *ÇBÖYÖ Düzeltilmiş Madde Test Korelasyonları*

Maddeler	Madde Çıktığında Ölçek Ortalaması	Madde Çıktığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelesyonu	Madde Çıktığında Crobach Alfa
m8	53.73	140.62	.36	.82
m9	54.04	138.20	.46	.82
m12	54.28	139.27	.44	.82
m26	54.37	137.78	.50	.82
m29	54.50	140.93	.38	.82
m30	54.55	141.45	.36	.82
m31	54.55	143.56	.30	.83
m32	53.27	142.70	.30	.83
m33	53.46	142.50	.30	.83
m34	53.48	139.01	.40	.82
m35	54.22	141.00	.38	.82
m36	54.14	141.78	.34	.83
m38	54.31	140.71	.41	.82
m39	54.64	139.02	.42	.82
m41	54.57	139.61	.41	.82
m42	54.38	140.08	.39	.82
m43	55.00	141.17	.35	.82
m44	54.47	136.64	.51	.82
m45	54.49	137.83	.50	.82
m46	54.69	141.18	.39	.82
m48	54.24	138.00	.43	.82

Tablo 15 incelendiğinde ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .30 ile .51 arasında sıralandığı görülmüştür.

Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeğinin Puanlanması

Ölçeğin Puanlanması

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeği 5'li Likert tipinde 21 madde ve eğitsel başarı, üniversite sınavına hazırlık, eğitsel ve mesleki gelişim, kişiler arası ilişkiler, kendini ifade etme olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 21, en yüksek ise 105 puan alınabilmektedir. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin hem beş faktörlü hem de tek bir boyut olarak kullanılabilmektedir. Ölçeğin eğitsel ve mesleki gelişim boyutundaki maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçeğin gerek toplam puanından gerek ise alt boyutlarından alınan yüksek puanlar öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Rehberlik İhtiyacı Belirleme Formu.

Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan form Erkan (1997) tarafından Ideho rehberlik programındaki maddelerin Türkçe'ye çevrilip birleştirilmesi sonucunda oluşturulmuştur. 26 maddeden oluşan form hayır, kararsızım ve evet olmak üzere üç seçenekten oluşmaktadır. Formdaki evet seçeneğinin işaretlenmesi 3 puan, kararsızım seçeneğinin incelenmesi 2 puan ve hayır seçeneğinin işaretlenmesi ise cevaplayıcıya 1 puan getirmektedir. Ölçeğin toplamından elde edilebilecek en yüksek puan 78 iken en düşük puan 26'dır. Form mesleki, kişisel/sosyal ve eğitsel olmak üzere toplam üç alt boyuttan oluşmaktadır. Formdaki mesleki rehberlik ihtiyacı alt boyutu toplam altı maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 11,12,13,14,15,16'dır. Formdaki kişisel sosyal rehberlik ihtiyacı alt boyutu 13 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 3,9,10,17,18,19,20,21,22,23,24,25 ve 26'dır. Son olarak eğitsel rehberlik ihtiyacı alt boyutu ise toplamda yedi maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler; 1,2,4,5,6,7 ve 8'dir. Ölçeğin toplamı veya ayrı ayrı alt boyutlarından alınan puanın artması ise öğrencinin rehberlik ihtiyacının arttığını göstermektedir. Formun iç tutarlık kat sayısı incelendiğinde ise kişisel rehberlik ihtiyacı için .88; mesleki rehberlik ihtiyacı için .70 ve eğitsel rehberlik ihtiyacı için .72 olarak bulunmuştur.

Süreç/Uygulama

Araştırmada öncelikle kullanılacak olan veri toplama araçlarının kullanım izni ilgili araştırmacılardan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Veri toplama araçlarını geliştiren ve

uyarlayan araştırmacılardan alınan kullanım iznini belirten elektronik postalar ekler kısmında verilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılmak üzere araştırmanın genel amacının, katılımın gönüllülük esasına dayandığının ve araştırmacı ile tez danışmanının iletişim adreslerinin bulunduğu bilgilendirilmiş onam formu hazırlanmıştır.

Araştırmada sonraki süreçte toplanacak veriler için gerekli izinler Karaman Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin sonucunda verilerin toplanacağı okullar belirlenmiştir. Verilerin toplanacağı okulların yöneticileri, öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları ile görüşülüp, çalışma hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra uygun bir zamanda sınıflarda veriler toplanılmıştır. Verilerin toplanma aşamasında araştırmacı da sınıfta bulunmuştur ve araştırmanın amacı, araştırmaya katılımın gönüllülük esasında olduğu gibi bilgiler vermiştir. Bununla birlikte araştırmacı, öğrencilerden gelen soruları da cevaplandırmıştır. Öğrencilere veri toplama araçlarındaki soruları cevaplandırmaları için ise ortalama olarak 25 dakika verilmiştir. Çalışmaya ait veriler Karaman il merkezindeki 9 okuldan toplam 1002 öğrenciden toplanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin normallik dağılımı.

Araştırmanın problemlerine ilişkin analize geçilmeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin normallik dağılımı için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamaya ilişkin sonuçlar ve değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. *Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Değerleri*

	Çarpıklık		Basıklık	
Değişkenler	İstatistik	S.H.	İstatistik	S.H.
EGRIB	-.12	.077	-.03	.15
POY	.27	.077	-.25	.15
YBÇ	.19	.077	.11	.15
KEGUV	.33	.077	-.39	.15
SA	.18	.077	-.26	.15
İ-SY	-.02	.077	-.39	.15

EGRIB: Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyacını belirleme
POY: Problemlere olumsuz yaklaşma
YPÇ: Yapıcı problem çözme
KG: Kendine güvensizlik
SA: Sorumluluk almama
İ-SY: Israrcı-sebatkar yaklaşım

Tablo 16 incelendiğinde ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını belirleme ölçeği ve kişiler arası problem çözme envanterinin alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ila -2 arasında olması normallik varsayımının karşılandığı şeklinde değerlendirilmektedir (George & Mallery, 2010).

Bu çalışmada ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Ergenlerin öğrenim gördükleri okul türüne göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Ergenlerde gelişimsel rehberlik ihtiyaçları ile kişiler arası problem çözme arasında ilişkinin varlığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordayıp yormadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmada gerçekleştirilen analizler SPSS 21.00 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bununla birlikte bu bölümde kişisel arası problem çözme becerilerinin ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordamasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. *Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	S.s.	t	p
EBA	Kadın	384	9.04	2.50	2.39	.02*
	Erkek	618	8.62	2.84		
USH	Kadın	384	11.43	2.89	5.62	.01*
	Erkek	618	10.30	3.44		
EMGL	Kadın	384	13.30	3.86	1.51	.17
	Erkek	618	12.92	4.34		
KİA	Kadın	384	13.75	4.93	-3.84	.01*
	Erkek	618	15.04	5.33		
KİE	Kadın	384	9.77	3.77	-.71	.48
	Erkek	618	9.94	3.99		

*p<.05

Tablo 17'deki sonuçlar incelendiğinde, ergenlerin cinsiyetleri ile gelişimsel rehberlik ihtiyaçları puanlarının eğitsel başarı (EBA), üniversite sınavına hazırlık (USH), kişiler arası ilişkiler (KİA) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı gözlenmektedir (t= 2.39, 5.62, -3.84, p<.05). Ergenlerin cinsiyetleri ile eğitsel ve mesleki gelişim (EMGL) ve kendini ifade etme (KİE) alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır (t= 1.51, -.71, p>.05). Bu bulguya göre kadınların eğitsel başarı ve üniversite sınavına hazırlık gelişimsel rehberlik ihtiyacı puanlarının erkeklerden anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu ifade edilebilir. Erkeklerin ise kişiler arası ilişkiler gelişimsel rehberlik ihtiyacı puanlarının kadınlardan anlamlı olarak yüksek olduğu söylenebilir.

Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı ile İlgili Bulgular

Ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. *Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar*

Değişkenler	Sınıf	N	Aritmetik Ortalama	S.s
EBA	9. sınıf	369	8.62	2.76
	10. sınıf	246	8.94	2.56
	11. sınıf	198	8.97	2.79
	12. sınıf	189	8.68	2.75
	Toplam	1002	8.78	2.72
USH	9. sınıf	369	11.15	3.13
	10. sınıf	246	10.50	3.41
	11. sınıf	198	10.64	3.35
	12. sınıf	189	10.31	3.27
	Toplam	1002	10.73	3.28
EMGL	9. sınıf	369	13.06	3.98
	10. sınıf	246	13.45	4.39
	11. sınıf	198	12.95	4.26
	12. sınıf	189	12.70	4.11
	Toplam	1002	13.07	4.17
KİA	9. sınıf	369	14.49	5.29
	10. sınıf	246	15.78	5.22
	11. sınıf	198	13.75	4.92
	12. sınıf	189	13.85	5.07
	Toplam	1002	14.54	5.21
KİE	9. sınıf	369	9.75	3.85
	10. sınıf	246	10.77	4.02
	11. sınıf	198	9.55	3.75
	12. sınıf	189	9.28	3.84
	Toplam	1002	9.87	3.90

Tablo 18'deki değerler incelendiğinde ergenlerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçları puan ortalamaları arasında değişiklikler olduğu dikkat çekmektedir. Puanlar arasındaki değişikliğin hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. *Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	P
EBA	Gruplar Arası	25.41	3	8.47	1.14	.33
	Gruplar İçi	7389.45	998	7.40		
	Toplam	7414.86	1001			
USH	Gruplar Arası	113.95	3	37.98	3.54	.01*
	Gruplar İçi	10708.49	998	10.73		
	Toplam	10822.44	1001			
EMGL	Gruplar Arası	64.56	3	21.52	1.24	.30
	Gruplar İçi	17347.11	998	17.38		
	Toplam	17411.68	1001			
KİA	Gruplar Arası	594.82	3	198.27	7.44	.01*
	Gruplar İçi	26615.47	998	26.67		
	Toplam	27210.29	1001			
KİE	Gruplar Arası	292.61	3	97.54	6.50	.01*
	Gruplar İçi	14986.79	998	15.01		
	Toplam	15279.40	1001			

$p<.05$

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, eğitsel başarı (EBA) ile eğitsel ve mesleki gelişim (EMGL) hariç ($p>.05$), diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmektedir ($p<.05$). Bu farklılığın hangi sınıf düzeyinden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. *Bonferroni Analizi*

Değişkenler	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Üniversite sınavına hazırlık	9. sınıf	12. sınıf	.85	.02*
Kişiler arası ilişkiler	9. sınıf	10. sınıf	-1.29	.02*
	10. sınıf	11. sınıf	2.03	.01*
		12. sınıf	1.94	.01*
Kendini ifade etme	9. sınıf	10. sınıf	-1.03	.01*
	10. sınıf	11. sınıf	1.22	.01*
		12. sınıf	1.50	.01*

*p<.05

Tablo 20'deki sonuçlara göre, ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyacının üniversite sınavına hazırlık alt boyutunda 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 12. sınıftaki öğrencilerden; kişiler arası ilişkiler ve kendini ifade etme alt boyutunda 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 9., 11. ve 12. sınıftaki öğrencilerden puanlarının anlamlı bir düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür.

Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Ergenlerin öğrenim gördükleri okul türüne göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. *Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar*

Değişkenler	Okul Türü	N	Aritmetik Ortalama	S.s
EBA	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	181	8.64	2.94
	Anadolu Lisesi	332	9.08	2.58
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	200	8.37	2.57
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	9.27	2.94
	Fen Lisesi	90	7.93	2.92
	Spor Lisesi	56	9.53	2.23
	Güzel Sanatlar Lisesi	45	8.73	2.39
	Toplam	1002	8.78	2.72
USH	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	181	9.45	3.51
	Anadolu Lisesi	332	11.18	3.04
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	200	10.57	3.49
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	11.70	2.86
	Fen Lisesi	90	10.30	3.20
	Spor Lisesi	56	11.07	3.07
	Güzel Sanatlar Lisesi	45	11.66	2.82
	Toplam	1002	10.74	3.29
EMGL	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	181	13.65	4.41
	Anadolu Lisesi	332	12.94	4.06
	Fen Lisesi	90	12.22	3.81
	Spor Lisesi	56	12.91	4.52
	Güzel Sanatlar Lisesi	45	11.53	3.61
	Toplam	1002	13.07	4.17
KİA	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	181	16.96	5.26
	Anadolu Lisesi	332	13.56	5.02
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	200	14.88	5.02
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	13.91	5.49
	Fen Lisesi	90	12.34	4.27
	Spor Lisesi	56	15.98	5.32
	Güzel Sanatlar Lisesi	45	14.60	4.13
	Toplam	1002	14.54	5.21
KİE	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	181	11.12	4.10
	Anadolu Lisesi	332	9.51	3.85
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	200	9.75	3.70
	Sosyal Bilimler Lisesi	98	9.26	3.96
	Fen Lisesi	90	9.02	3.65
	Spor Lisesi	56	10.46	3.98
	Güzel Sanatlar Lisesi	45	10.37	3.48
	Toplam	1002	9.87	3.90

Tablo 21'deki değerler incelendiğinde ergenlerin öğrenim gördükleri okul türüne göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçları puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu dikkat çekmektedir. Puanlar arasındaki farklılaşmanın hangi okul türünden kaynaklandığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. *Ergenlerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçları Arasında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
EBA	Gruplar arası	187.89	6	31.31		
	Gruplar içi	7226.97	995	7.26	4.31	.01*
	Toplam	7414.86	1001			
USH	Gruplar arası	525.11	6	87.52		
	Gruplar içi	10297.32	995	10.34	8.45	.01*
	Toplam	10822.44	1001			
EMGL	Gruplar arası	302.61	6	50.43		
	Gruplar içi	17109.06	995	17.19	2.93	.01*
	Toplam	17411.68	1001			
KİA	Gruplar arası	1991.96	6	331.99		
	Gruplar içi	25218.33	995	25.34	13.09	.01*
	Toplam	27210.29	1001			
KİE	Gruplar arası	463.31	6	77.21		
	Gruplar içi	14816.09	995	14.89	5.18	.01*
	Toplam	15279.40	1001			

*P<.05

Tablo 22'de ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir (p<.05). Bu farklılığın hangi okul türünden kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. *Bonferroni Analizi*

Değişkenler	(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p.
EBA	Sosyal Bil. Lisesi	Fen Lisesi	1.34	.01*
	Spor Lisesi		1.60	.01*
USH	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	-1.73	.01*
		Anadolu İHL	-1.12	.01*
		Sosyal Bil. Lisesi	-2.25	.01*
		Spor Lisesi	-1.61	.01*
		Güzel Sanatlar Lisesi	-2.21	.01*
EMGL	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	2.11	.01*
	Sosyal Bil. Lisesi		2.33	.01*
KİA	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	3.40	.01*
		Anadolu İHL	2.07	.01*
		Sosyal Bil. Lisesi	3.04	.01*
		Fen Lisesi	4.61	.01*
	Anadolu Lisesi	Spor Lisesi	-2.42	.01*
	Fen Lisesi		-3.63	.01*
	Anadolu İHL	Fen Lisesi	2.54	.01*
KİE	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	1.62	.01*
		Anadolu İHL	1.38	.01*
		Sosyal Bil. Lisesi	1.86	.01*
		Fen Lisesi	2.11	.01*

*p<.05

Bonferroni analizi sonucunda sosyal bilimler lisesi ve spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fen lisesindeki öğrencilere göre eğitsel başarıdaki gelişimsel rehberlik ihtiyaçları puanlarının anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Anadolu lisesi, imam hatip lisesi, sosyal bilimler lisesi, spor lisesi ve güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki ve teknik anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerden üniversite sınavına hazırlık gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki ve teknik anadolu lisesi ve sosyal bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilerin güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören öğrencilerden eğitsel ve mesleki gelişim rehberlik ihtiyaçlarının anlamlı bir düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Kişiler arası ilişkiler gelişimsel rehberlik ihtiyacında meslek lisesindeki öğrencilerin anadolu lisesi, imam hatip lisesi, sosyal bilimler lisesi, fen lisesindeki öğrencilerden; spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin anadolu ve fen lisesinde öğrencilerden; imam hatip lisesindeki öğrencilerin fen lisesindeki öğrencilerden anlamlı bir düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür. Kendini ifade etme gelişimsel rehberlik ihtiyacında mesleki ve teknik anadolu lisesindeki öğrencilerin puanlarının anadolu lisesi, imam hatip lisesi, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesindeki öğrencilerden anlamlı bir düzeyde daha fazla olduğu gözlenmektedir.

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları ile kişiler arası problem çözme arasındaki ilişkiler Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. *Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçları ile Kişiler arası Problem Çözme Arasındaki İlişkiler*

Değişkenler	EGRI	Problemlere Olumsuz Yaklaşma	Yapıcı Problem Çözme	Kendine Güvensizlik	Sorumluluk Almama	Israrcı-Sebatkar Yaklaşma
EGRI	1	.32*	-.12*	.32*	.13*	-.17*

*P<.05

Tablo 24'te ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları ile sorumluluk almama arasında düşük düzeyde, pozitif yönde (r= .13, p<.05); problemlere olumsuz yaklaşma ve kendine güvensizlik arasında orta düzeyde (r= .32, .32, p<.05), pozitif yönde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları ile yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmektedir (r= .-12, -.17, p<.05).

Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını kişiler arası problem çözme becerilerinin yordayıp yormadığına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. *Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

	Yordayıcı Değişkenler	B	S.H	Beta	t	p	R^2
1	(Constant)	43.05	1.35		31.71	.01	10.2
	POSUZY	.31	.03	.320	10.67	.01	
2	(Constant)	54.08	1.88		28.74	.01	
	POSUZY	.36	.03	.369	12.46	.01	5.6
	ISRSEBAT	-.67	.08	-.243	-8.19	.01	
3	(Constant)	51.51	1.92		26.88	.01	
	POSUZY	.25	.04	.258	7.20	.01	2.4
	ISRSEBAT	-.65	.08	-.236	-8.06	.01	
	KEGUV	.42	.08	.190	5.41	.01	
4	(Constant)	53.31	2.04		26.12	.01	
	POSUZY	.26	.04	.268	7.47	.01	
	ISRSEBAT	-.49	.10	-.178	-4.82	.01	.05
	KEGUV	.41	.08	.189	5.40	.01	
	YBC	-.11	.04	-.094	-2.51	.01	

Bağımlı Değişken: Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları

Posuzy: Problemlere olumsuz yaklaşma

Isrsebat: Israrcı-sebatkar yaklaşım

Keguv: Kendine güvensizlik

Ybc: Yapıcı problem çözme

1.Model: R^2=10,2, $F_{(1\text{-}1001)}$ =113.39; 2.Model: R^2=5,6, $F_{(2\text{-}999)}$ =94.25; 3. Model: R^2=2,4, $F_{(3\text{-}998)}$ =74.36; 4. Model: R^2=.05, $F_{(4\text{-}997)}$ =57.65; p<.05

Tablo 25 incelendiğinde, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşımın ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını negatif yönde ve anlamlı biçimde yordamaktadır. Ayrıca problemlere olumsuz yaklaşma ve kendine güvensiz yaklaşımın ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını pozitif bir yönde ve anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre 1. aşamada problemlere olumsuz yaklaşımın ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının % 10.2'sini 2. aşamada ısrarcı-sebatkar yaklaşımın ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının % 5.6'sını ve 3. aşamada kendine güvensizlik yaklaşımın ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının % 2.4'ünü açıkladığı; 4. aşamada yapıcı problem çözmenin ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının % .05'ini açıkladığı görülmektedir. Toplamda kişiler arası problem çözmenin ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının % 18.8'ini yordadığı görülmüştür.

Tablo 26. *Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyacını Yordamayan Değişkenle İlgili Bulgular*

Yordamayan Değişken	Beta	t	p
Sorumluluk Almama	-.044	-1.31	.19

Tablo 26 incelendiğinde, kişiler arası problem çözme becerilerinin sorumluluk almama alt boyutunun ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyacını anlamlı bir düzeyde yordamadığı tespit edilmiştir (t= -1, 31; p>.05).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öncelikle ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılaşmasına yönelik elde edilen bulgular tartışılmıştır. Son olarak ise ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını kişiler arası problem çözme becerilerinin yordayıp yordamadığına yönelik elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Sosyodemografik Değişkenler ile Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet ve ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları.

Bu çalışmada, kadınların eğitsel başarı ve üniversite sınavına hazırlık gelişimsel rehberlik ihtiyacı puanlarının erkeklerden anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu; erkeklerin ise kişiler arası ilişkiler gelişimsel rehberlik ihtiyacı puanlarının kadınlardan anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte ergenlerin cinsiyetleri ile eğitsel ve mesleki gelişim ve kendini ifade etme gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri (2005) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin erkeklere göre eğitsel rehberlik alanında daha çok rehberlik ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Çetinkaya Yıldız, Derin ve Boran (2018) da yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin erkeklere göre eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karataş ve Gizir (2013) de üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kadın öğrencilerin erkeklere göre akademik alanda yardıma gereksinimlerinin daha fazla olduğunu rapor etmiştir. Yine bu çalışmada elde edilen bir diğer bulguya benzer bir biçimde Scolli (2011) lise öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada erkek öğrenciler ile kadın öğrencilerin en yüksek ihtiyaçları noktasında benzerlik görülmekle birlikte erkeklerin kişisel/sosyal alanda daha çok rehberlik hizmetine ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmıştır. Güneri, Aydın ve Skovholt (2003) ile Bishop, Bauer ve Becker (1998) ise üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada bu çalışmanın bulgularına paralel bir biçimde cinsiyete göre öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının

değişebileceği sonucuna ulaşmıştır. Sharma (2014) da lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Harper ve Marshall (1991) ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik gösterdiğini; ancak kadınların kişiler arası ilişkiler alanında erkeklere göre daha yüksek düzeyde rehberliğe ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Couture (2000) de ergenlerin ihtiyaçlarını incelediği çalışmasında kadın öğrencilerin erkeklere göre kişisel konularda danışmaya daha fazla ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Hoque (2020) ise lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Sharma ve Kaur (2012) ise yaptıkları araştırmada ergenlerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Owino (2015) da Sharma ve Kaur (2012)'un bulgularına paralel olarak ergenlerin problem alanlarına göre ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulgulamıştır. Çelik (2017) ise lise öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Herdem (2012) de ilköğretim öğrencilerinde rehberlik ihtiyaçlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de lise öğrencilerinin başarılı olma düzeylerinin incelendiği çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığını ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi kadınların daha çok başarılı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (MEB, 2019). Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen bulgulara yönelik olarak kadınların erkeklere göre eğitsel başarı ve üniversite sınavına hazırlık konularında daha yüksek rehberlik ihtiyacı hissetmelerinin toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanabilir. Türkiye'de geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin kadınların akademik alanda hak ettikleri başarıları kazanmalarını engellediği vurgulanmaktadır (Vefikuluçay-Yılmaz vd., 2009). Bu durumun ise eğitsel başarı ve üniversite sınavına hazırlık gibi alanlarda kadınların daha fazla gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının bulunmasına neden olabilir.

Bu çalışmada elde edilen erkek öğrencilerin kadınlara göre kişiler arası ilişkiler konusunda daha çok rehberlik ihtiyacı hissetmesi de toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilmektedir. Türkiye'de erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı kişiler arası ilişkilerini etkili olmayan yöntemlerle çözmeye çalışmaları, sorunlarını çözememelerine neden olduğu söylenebilir (Kodan Çetinkaya, 2013). Bu durumun ise kişiler arası ilişkilerde

yaşanan problemlerin görüldüğü ergenlik döneminde zaten var olan gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını artırdığı şeklinde ifade edilebilir.

Sınıf düzeyi ve ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan bir diğeri 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kişiler arası ilişkiler ve kendini ifade etme konularında duydukları rehberlik ihtiyacının 9., 11. ve 12. sınıftaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde fazla olduğudur. Bununla birlikte 9. sınıftaki öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık alt boyutunda 12. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde rehberliğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise eğitsel başarı ile eğitsel ve mesleki gelişim alt boyutlarında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Herdem (2012) ilköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlediği çalışmasında son sınıf öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlik göstermemektedir. Gordon (2000) ise yaptığı çalışmada 10. sınıftaki öğrencilerin 11. ve 12. sınıftaki öğrencilere göre akademik becerilerle ilgili yardıma daha fazla ihtiyacı olduğunu bulmuştur. Gordon (2000)'un elde ettiği sonucun da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Karataş ve Gizir (2013) de üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin psikolojik danışmaya olan ihtiyaçlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığını saptamıştır. Çalışmada üçüncü ve son sınıf öğrencilerinin kişiler arası ilişki konularında psikolojik danışma ihtiyaçlarının bir ve ikinci sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç da bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

Özdemir (1991) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik beklentilerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Çelik (2017) de yaptığı çalışmada 10. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre genel olarak rehberlik ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tatlılıoğlu (1999) ise lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf düzeyine göre farklılık bulamamıştır. Alanyazında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre rehberlik ihtiyaçlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde genel olarak bu çalışmanın bulguları ile farklılık gösterdikleri görülmektedir.

Lise öğrencilerinde sınıf düzeyine göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının değişimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde çalışmalar arasındaki farklılıklar göze çarpmaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada elde edilen bulgu olan 9. sınıftaki öğrencilerin

üniversite sınavına yönelik gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının 12. sınıflardan fazla olması son sınıfa kadar öğrencilerin sınava yönelik hem sınıf rehberlik öğretmeninden hem de okul psikolojik danışmanından rehberlik hizmeti almasından kaynaklanabilir. Bu şekilde 12. sınıftaki öğrencilerin üniversite sınavına yönelik rehberlik ihtiyaçlarının karşılanabilir. Bununla birlikte bulundukları dönem de dikkate alınarak 9. sınıftaki öğrencilere üniversite sınavına yönelik rehberlik hizmetleri sunmak yerine daha çok okula ve çevresine uyuma yönelik sunulması bu öğrencilerin üniversite sınavına yönelik rehberlik ihtiyaçlarının fazla olmasını doğurmaktadır.

10. Sınıftaki öğrencilerin diğer sınıf düzeylerine göre kişiler arası ilişkiler ve kendini ifade etme konularında daha fazla rehberlik ihtiyacının olmasının nedeni ise ergenlik döneminin getirmiş olduğu problemlerin belirginleşmesi olarak gösterilebilir. Bununla birlikte 10. sınıftaki öğrenciler liseye ve lisenin şartlarına uyum sağlamaya başlayıp üniversite sınavına yönelik de 11. ve 12. Sınıflara göre daha az baskı hissetmektedirler. Bundan dolayı 10. Sınıftaki ergenlerin kişiler arası ilişkilerinin ve kendini ifade etmenin daha önem kazandığı bir yıl olduğu söylenebilir. Bundan dolayı 10. sınıftaki ergenlerin kişiler arası ilişkiler ve kendini ifade etme konularında daha fazla gelişimsel rehberliğe ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

Okul türü ve ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları belirleme ölçeğinin her alt boyutunda okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmasıdır. Tatlılıoğlu (1999) lise öğrencilerinin rehberlik ihtiyacını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin okul türüne göre rehberlik ihtiyaçlarının değiştiğini ortaya çıkarmıştır. Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin en çok okul başarısızlığı; endüstri meslek lisesindeki öğrencilerin kişiler arası ilişkiler; imam hatip lisesi öğrencilerinin sınav kaygısı; süper lise öğrencilerinin kendilerini baskı altında hissetmeleri konusunda; ticaret lisesi öğrencilerinin sosyal ortamlarda kendilerini ifade etme alanında rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Çelikkaleli, Gökçakan ve Çapri (2005) lise öğrencilerinde psikolojik ihtiyaçları çeşitli sosyo demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Çalışma sonucunda anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan olan lise öğrencilerinin turizm meslek lisesi'nde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerine göre başarma ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum anadolu lisesindeki öğrencilerin turizm meslek lisesindeki öğrencilere göre eğitsel rehberliğe daha çok ihtiyaç duyduğunu gösterdiği söylenebilir. Peker ve Kaygusuz (2009) genel ve meslek liselerindeki öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden

beklentilerini inceledikleri çalışmada genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre daha fazla psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti beklentilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ağlamaz (2006) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada meslek lisesindeki öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinde diğer lise türlerine göre daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna varmıştır. Dolayısıyla Ağlamaz (2006)'ın çalışmasından yola çıkarak meslek lisesindeki öğrencilerin diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre kişiler arası alanda daha fazla rehberliğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Alanyazında ergenlerin bulundukları okul türüne göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla benzerlikler gösterdikleri görülmektedir.

Kendini ifade etme alt boyutunda meslek lisesindeki öğrencilerin anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi, sosyal bilimler lisesi ve fen lisesindeki öğrencilerden daha yüksek düzeyde gelişimsel rehberlik ihtiyacı duymalarının nedenlerinden biri toplumun bu liselerdeki öğrencilere bakış açısı gösterilebilir. Türkiye'de meslek lisesindeki öğrencilerin anadolu, anadolu imam hatip, sosyal bilimler ve fen lisesindeki öğrencilere göre daha başarısızmış gibi bir ön yargının olması bu liselerdeki öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Bu durumun da meslek lisesindeki öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinde problemler yaşamalarına veya kendilerini etkili bir şekilde ifade edememelerine neden olduğu ifade edilebilir. Bundan dolayı meslek lisesindeki öğrencilerin bu çalışmadaki bulgulara paralel olarak diğer okul türlerine göre kişiler arası ilişkiler ve kendini ifade etme gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Anadolu, anadolu imam hatip, sosyal bilimler, spor ve güzel sanatlar liselerindeki öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık alt boyutunda mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinden daha fazla gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının olması bu liselerdeki öğrencilerin gelecek planlarını genellikle üniversite sınavına göre yaparken mesleki ve teknik anadolu lisesindeki öğrencilerin genellikle aldıkları mesleki eğitim doğrultusunda lise sonrasında mesleğe geçmeyi plan yapmaları gösterilebilir. Zira Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 2018 yılında Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin görünümü isimli raporda bu liselerde genellikle nitelikli iş gücü yetiştirmenin amaçlandığı ifade edilmiştir.

Kişiler arası problem çözme ve ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçları

Bu çalışmada ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını problemlere olumsuz yaklaşmanın pozitif bir yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna

ulaşılmıştır. Alanyazın incelediğinde problem çözme becerisi düşük olan öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Bulut Serin & Derin, 2008; Yalım Yaman, 2014; Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt & Türkleş, 2011). Ayrıca Dimmitt ve Wilkerson (2012) ise gelişimsel rehberlik ihtiyaçları karşılanan lise öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde daha az problem yaşayabileceklerini vurgulamıştır. Tuchili ve Ndhlovu (2016) ise üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti alan öğrencilerin almayanlara göre kişiler arası ilişkiler ve problem çözmeye yönelik becerilerinin daha iyi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Ergin ve Dağ (2013) ile Koç, Terzi ve Gül (2015) yaptıkları çalışmalarda probleme olumsuz yaklaşımın rehberlik ihtiyaçlarını artırabileceğine yönelik sonuçlar elde etmiştir. Bedel (2015) ise ergenlerde kişiler arası problem çözme ile negatif pozitif duygu ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bedel (2015) çalışmasında, problemlere olumsuz yaklaşma ile negatif duygu ve sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Bedel'in (2015) çalışmasında elde ettiği sonuç kişiler arası ilişkilerinde probleme olumsuz yaklaşma yönteminin kullanılması ile çeşitli psikolojik problemler görülmesi arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu şeklinde ifade edilebilir. Psikolojik problemlerin görülmesinin ise bireylerde kişisel rehberlik ihtiyaçlarını artırabileceği söylenebilir.

Çam ve Tümkaya (2008) ise üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, psikolojik destek hizmeti almak için başvuruda bulunan öğrencilerin diğerlerine göre probleme olumsuz yaklaşma alt boyutundan daha yüksek puan aldıklarını bulmuştur. Çam ve Tümkaya (2008)'nın elde ettiği sonuç, bu çalışmanın sonucunu desteklediği söylenebilir. Rodriguez-Fornells ve Maydeu-Olivares (2000) ise lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma biçimleri ile okul notlarının yüksekliği dolayısıyla eğitsel rehberlik ihtiyaçları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Rodriguez-Fornells ve Maydeu-Olivares (2000)'in yaptıkları çalışmada ulaştıkları sonucun bu çalışmanın bulguları ile örtüşmediği görülmektedir.

Ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının probleme olumsuz yaklaşma alt boyutu tarafından pozitif bir yönde yordanması gelişimsel rehberlik modeline göre ele alınabilir. Gelişimsel rehberlik modeline göre bireylerin olumlu özelliklerinin ve güçlü taraflarının vurgulanması, geliştirilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı bu modele göre problemler ile karşılaşıldığında olumsuzluklara odaklanmak yerine bireyin ve durumun olumlu özelliklerine odaklanmak daha yararlı sonuçlara yol açabilmektedir (O'Connor, 2018). Dolayısıyla kişiler arası problem çözme yöntemlerinden probleme olumsuz yaklaşma ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını arttırabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını ısrarcı sebatkar yaklaşımın negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bedel (2015) yaptığı çalışmada ısrarcı sebatkar yaklaşım ile negatif duygu arasında negatif ilişki elde etmiştir. Çalışmada elde edilen sonuç, ısrarcı sebatkar yaklaşım yöntemini kullanıma düzeyinin artmasının ergenlerde negatif duyguları azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum da ergenlerin ısrarcı sebatkar yaklaşımını kullanmanın ergenlerde kişisel rehberlik ihtiyaçlarını azalltığı söylenebilir. Bedel (2015)'in yaptığı çalışmanın sonucunun bu çalışmanın sonucu ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Becker-Weidman ve arkadaşları (2010) ise ergenlerde kişiler arası problem çözme ile psikolojik olumsuzluklar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda kişiler arası problem çözme yöntemlerinden kaçınmacı yaklaşım ile psikolojik olumsuzluklar arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu durum kaçınmacı yaklaşım yöntemini benimseyen ergenlerin kişisel ve kişiler arası ilişkilerinde daha fazla rehberlik ihtiyacının olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Kişiler arası problem çözme becerilerinden ısrarcı sebatkar yöntem ise kaçınmacı yaklaşımın tersine problem ile mücadele etmeyi sürdürmeyi ve çözmeyi amaç edinmektedir. Bu nedenle ısrarcı sebatkar yöntemini kullanan ergenlerin kişiler arası problemlerini çözüme kavuşturup daha az rehberlik ihtiyacı duyabilecekleri ifade edilebilir.

Bu çalışmada, ısrarcı sebatkar yaklaşımın ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını negatif yönde etkilemesi, ergenlik dönemi boyunca gelişimsel ve kişiler arası birçok problem ile mücadele edilmek zorunda kalınmasına bağlanabilir. Ergenlik döneminde yaşanan kişiler arası birçok problem kolayca çözülemeyebilir ve bu tip problemler sebat gerektirebilir. Bu dönemde ergenlerin karşılaştıkları problemlerde ısrarcı ve sebatkar tutumları sorunların çözülmesine yol açabilir. Problemlerin etkili bir şekilde çözülmesi ise ergenlerin rehberlik hizmetlerine daha az ihtiyaç duymalarına neden olabilir.

Bu çalışmada ayrıca ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını kendine güvensiz yaklaşımın pozitif bir yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulguya paralel olarak Ergin ve Dağ (2013) bu çalışmanın örneklemine benzer bir grup olan üniversite öğrencilerinde kişiler arası problem çözme ile psikolojik problemler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada, kişiler arası problemlerini çözmede kendine güvensiz yöntemini kullanma ile çeşitli psikolojik problemler arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ergin ve Dağ (2013)'ın elde ettikleri kendine güvensiz problem çözme yöntemini kullanan öğrencilerin psikolojik problemler görülme olasılığının fazla olması bu bireylerde kişisel rehberlik ihtiyacının fazla olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Koç, Terzi ve Gül (2015) ise kişiler arası problem çözme becerileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada, kendine güvensizlik alt boyutundan alınan puan ile iletişim becerileri ölçeğinden alınan puan arasında negatif bir ilişki elde edilmiştir. Bu durum, çalışmaya katılanların kişiler arası ilişkiler ve kendini ifade etme gibi alanlarda rehberlik ihtiyaçlarının olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar ele alındığında bu çalışmanın bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen kendine güvensiz yaklaşımın ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını pozitif bir yönde yordaması gelişimsel rehberlik açısında ele alınıp açıklanabilir. Ergenlik döneminin gelişimsel özelliklerinden dolayı birçok problem görülebilir (ASCA, 2019). Bununla birlikte bu problemlerin ergenlerde gilişimsel rehberlik ihtiyacına neden olup olmayacağına ise probleme bakış açısının yol açacağı söylenebilir. Gelişimsel rehberlik modeline göre gelişim döneminden kaynaklı bu problemler doğal bir süreç olarak kabul edilirken öğrencilere potansiyellerinin ve güçlü özelliklerinin vurgulanması gerekmektedir. Bu şekilde öğrencilerin problemlerini çözmesi sağlanabilirken kendine güvensiz bir şekilde problemlerle mücadele etmeye çalışmak ergenlerde problemin çözülmesini zorlaştırıp gelişimsel rehberlik ihtiyacını artırabilir (Lapan, Gybers & Petroski, 2001).

Bu çalışmanın bulgularından bir diğeri ise ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yapıcı problem çözme yaklaşımının negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordadığıdır. Alanyazın incelendiğinde yapıcı problem çözmenin lise öğrencilerinde algılanan stres düzeylerine karşı koruyucu etkide bulunduğu ve dolayısıyla kişisel rehberlik hizmetlerine duydukları ihtiyacı da azalttığı belirtilmektedir (Bedel & Küçükköse, 2014). Bununla birlikte Yıldız ve Eşkisu (2011) lise öğrencilerinin kişisel, sosyal ve mesleki problemleri göz önünde bulundurarak rehberlik programı geliştirmişlerdir. Çalışmalarında problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen rehberlik hizmetlerinin lise öğrencilerinin akademik, duygusal ve sosyal açıdan gelişimlerine olumlu etkide bulunabileceği saptanmıştır. Bu durum olumlu anlamda kullanılan problem çözme becerisinin lise öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını azaltacağı şeklinde yorumlanabilir. Bedel ve Küçükköse (2014) ile Yıldız ve Eşkisu (2011)'nun elde ettikleri sonuçların bu çalışmanın bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışmada, ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının yapıcı problem çözme yaklaşımı tarafından negatif yönde ve düşük düzeyde yordanması, bireylerin kişiler arası problemler çözüm becerilerinin olmasına bağlanabilir. Ergenlik döneminde kişisel eğitsel, mesleki ve sosyal alanlarda birçok sorun yaşanabilmektedir (Ringdal vd., 2020; WHO, 2005).

Ergenlik döneminde karşılaştıkları problemleri yapıcı bir şekilde çözme becerisi olan kişilerin gelişimsel rehberlik hizmetine daha az ihtiyaçlarının olabileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada son olarak kişilerarası problem çözme becerilerinin sorumluluk almama alt boyutunun, ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu bulgudan farklı olarak sorumluluk almamanın rehberlik ihtiyaçlarını artırabileceğine yönelik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Jaffee ve D'Zurilla (2009) ergenlerle yaptıkları çalışmada kaçınmacı yaklaşım ile umutsuz, tepkisel, anksiyeteye duyarlı kişilik özellikleri arasında pozitif bir ilişki elde edilmiştir. Jaffe ve D'Zurilla'nın (2009) gerçekleştirdikleri çalışma kaçınmacı yaklaşım modelini problem çözmede kullanan bireylerin olumsuz kişilik özelliklerine sahip olabileceğini vurgulamaktadır. Olumsuz kişilik özelliklerinin ise ergenlerde kişisel ve kişiler arası ilişkilerinde sorunlar yaşamasına neden olup, rehberlik ihtiyacını artırabilir. Türkiye'de ise Çam ve Tümkaya (2008) yaptıkları çalışmada sorumluluk almama yöntemini kullanan bireylerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarına daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Her iki çalışmanın bulguları da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Belzer, D'Zurilla ve Maydeu-Olivares (2002) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kişiler arası problem çözme yöntemlerinden kaçınmacı yaklaşımı kullanan bireylerin psikolojik problemlerle pozitif ilişkili bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucunda kaçınmacı yaklaşım yöntemini kullanan öğrencilerin kişisel ve kişiler arası alanda daha fazla rehberlik ihtiyacı duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada, kişilerarası problem çözme becerilerinin sorumluluk almama alt boyutunun ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordamaması, sorunun çözümü için karşı taraftan beklentinin olmasına bağlanabilir. Nitekim ölçek maddeleri incelendiğinde karşılaşılan sorunların çözümü için diğerlerinden bir davranış gösterilmesinin beklenildiği görülmektedir. Dolayısıyla başkalarının hatalı olduğunu düşünen bireyler sorunun çözümü için bir adım atmayabilirler. Sorumluluğu diğer kişilere bırakabilirler ve ilk adımı onların atması gerektiğini düşünebilirler. Bundan dolayı da bu çalışmada sorumluluk almama yönteminin ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordamadığı sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Öneriler

Bu bölümde, çalışma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde araştırmacılara, okul psikolojik danışmanlarına, ebeveynlere çeşitli öneriler yer almaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Bu çalışma, Türkiye'de ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordayıp yordamadığını inceleyen ilk çalışma olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada elde edilen bulguların diğer yaş gruplarındaki öğrenciler ile tekrarlanması bu değişkenler arasındaki yordayıcılığın daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Bundan dolayı ergenlerin kişiler arası problem çözme becerileri ile gelişimsel rehberlik ihtiyaçları arasında nedensellik ilişkisi kurulmamıştır. Aynı değişkenler kullanılarak deneysel araştırmaların gerçekleştirilmesi nedensel ilişkilerin kurulmasına kanıt sağlayabilir.

Bu çalışma Karaman il merkezindeki çeşitli liselerde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların daha geniş bir şekilde temsil gücünün olabilmesi için ülkemizdeki farklı iller ve ilçelerdeki liselerde yeni çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak ergenlerin kişiler arası problem çözme becerileri ve gelişimsel rehberlik ihtiyaçları ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki değişkenler ile ilgili detaylı bulgulara ulaşmak amacıyla nitel çalışmalarla incelenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarına öneriler

Bu çalışmada görüldüğü üzere ergenlerin bulundukları sınıf düzeyine göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçları değişebilmektedir. Bundan dolayı okul psikolojik danışmanları gerçekleştirecekleri rehberlik hizmetlerini, öğrencilerin sınıf düzeyini de dikkate alarak planlayabilir.

Bu çalışmada görüldüğü üzere ergenlerin cinsiyetlerine göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçları anlamlı farklılıklar gösterebilmektedir. Kadın öğrencilerin eğitsel başarı yönünden erkeklerin ise kişiler arası ilişkiler yönünden daha yüksek gelişimsel rehberlik ihtiyacı duymalarının nedeni toplumsal cinsiyet rolleri olarak gösterilebilir. Bundan dolayı okullarda rehberlik hizmetleri planlanırken toplumsal cinsiyet rollerine yönelik etkinliklerin de programa dahil edilebilir.

Bu çalışmada okul türüne göre ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulguları göz önünde bulundurularak meslek lisesinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin kendilerini ifade edebilme ve etkili kişiler arası ilişkiler kurabilmelerine yönelik etkinliklere ağırlık vermeleri önerilebilir.

Bu çalışmanın bulgularından sonuncusu kişiler arası problem çözme becerisinin ergenlerin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordadığıdır. Bundan dolayı okul psikolojik danışmanları bu bulgudan yola çıkarak okullarında ergenlerin kişiler arası problem çözme yöntemlerini ve becerilerini geliştirecek grup rehberliği etkinlikleri ve etkili iletişim becerileri kazandırma programları yapabilirler. Ayrıca etkili iletişim yollarının öğrencilere aktarıldığı afişlerin panolara asılması veya okula ait sosyal medya hesaplarından bu tarz paylaşımların gerçekleştirilmesi de önerilebilir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlarına, ebeveynlerin ergenlik döneminin özelliklerini dikkate alacak şekilde çocuklarıyla iletişim kurma yollarını kazandırmak amacıyla grup rehberliği etkinlikleri planlanabilir.

Ebeveynlere yönelik öneriler

Bu çalışmanın bulgularından biri ergenlerin cinsiyetlerine göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçları anlamlı farklılıklar göstermesidir. Kadın öğrencilerin eğitsel başarı yönünden erkeklerin ise kişiler arası ilişkiler yönünden daha yüksek gelişimsel rehberlik ihtiyacı duymalarının nedeni toplumsal cinsiyet rolleri olarak gösterilebilir. Toplumsal cinsiyet rollerinin ortaya çıkmasında ebeveynlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri ülkemizde hem kadınlarda hem de erkeklerde olumsuz davranış, düşünce ve duygu kalıplarına yol açabilmektedir. Bundan dolayı ebeveynlere, toplumsal cinsiyet rollerinin yol açtığı olumsuzlukların bilincinde olarak çocuklarını yetiştirmeleri önerilebilir.

Bu çalışmanın bulgularından bir diğeri, ergenlerin sınıf düzeyine göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının farklılık göstermesidir. Bundan dolayı ebeveynlerin bu çalışmanın bulgularını da göz önünde bulundurarak çocuklarının sınıf düzeyleri doğrultusunda gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla aile içinde eğitsel, kişisel, sosyal yönden destek olmaları, öğretmenlerle iletişim halinde olmaları önerilebilir.

Bu çalışmanın bulgularından bir diğeri ise ergenlerin okul türüne göre gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarının farklılık göstermesidir. Bu duruma yol açan en önemli etkenin toplumun okul türüne göre öğrencilere karşı kalıplaşmış yargılarının olmasıdır. Okul türü dikkate alınarak bazı okullardaki öğrencilere başarısız bazı okullardaki öğrencilere mutlaka başarılı olmalı gibi bakış açıları öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Bundan dolayı ebeveynlerin her ne şartta olursa olsun çocuklarının yanında olduklarını onlara hissettirebilirler.

Bu çalışmada son olarak ergenlerin kişiler arası problem çözme becerilerinin gelişimsel rehberlik ihtiyaçlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişiler arası problem çözme yöntemi ve becerisi kazanılabilen bir özelliktir. Bu özelliği okulda öğretmenler

kazandırabilirken evde ise ebeveynler kazandırabilir. Ayrıca çocuklar, kişiler arası ilişkilerinde kullandıkları problem çözme yöntem ve becerilerini ebeveynlerinden örnek alarak onları gözlemleyerek elde edebilirler. Bundan dolayı ebeveynlerin öncelikle kişiler arası problem çözme konusunda öğrencilere örnek olmaları, daha sonra ise ihtiyaç duydukları desteği sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

Abdollahi, A., & Talib, M. A. (2014). Hardiness and problem-solving skills as preventive factors against among adolescents. *Asian Social Science, 10*(8), 165-173. doi:10.5539/ass.v10n8p165

Abdollahi, A., Talib, M. A., Carlbring, P., Harvey, R., Yaacob, S. N., & Ismail, Z. (2018). Problem-solving skills and perceived stress among undergraduate students: The moderating role of hardiness. *Journal of Health Psychology, 23*(10), 1321-1331. doi: 10.1177/1359105316653265

Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 187609)

Akman, Y. (2002). Okullarda konsültasyon çalışmaları ve ruh sağlığı konsültasyon modeli. *TürkPsikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(18), 7-13.

Alçelik, Y. (2018). Kişisel rehberlik. H. Ekşi& M. Yüksel (Edt.), *Rehberlik ve psikolojik danışma*(1. Baskı) içinde (ss. 129-144). Ankara: Nobel.

Altıntaş, E. (2016*). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik.* G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (17.Baskı) içinde (ss. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.

American School Counseling Association. (2003). The ASCA national model: A framework for school counseling programs. *Professional School Counseling, 6*(3),165-168.

American School Counselor Association. (2015). *The school counselor and student mental health.* https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/PositionStatements/PS_StudentMentalHealth.pdf adresinden elde edilmiştir.

American School Counselor Association. (2019). *The essential role of middle school counselors*.https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Careers-Roles/WhyMiddle.pdf adresinden elde edilmiştir.

Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 234959)

Aubrey, R. F. (1982). A house divided: Guidance and counseling in 20th-century America. *Personnel & Guidance Journal, 61*(4), 198-204. doi: 10.1002/j.2164-4918.1982.tb00312.x

Aytaç, S., Dursun, S., & Yıldız Bağdoğan, S. (2018). *Psikolojiye giriş* (1. baskı). Bursa: Dora.

Ayvaz-Tuncel, Z. & Demirel, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 21*(1), 25-44.

Beck, J. S. (2015). Bilişsel davranışçı terapi. (M. Şahin, çev. ed.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır.)

Becker-Weidman, E. G., Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Silva, S. G., & March, J. S. (2010). Social problem-solving among adolescent streated for depression. *Behaviour Research and Therapy, 48*(1), 11-18. doi: 10.1016/j.brat.2009.08.006

Bedel, A. (2015). The relationship between interpersonal problem solving, positive – negative affect and anxiety. *StudiaP sychologica, 57,* 121-133.

Bedel, A., & Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 1-10.

Bedel, A., & Hamarta, E. (2014). Kişilerarası problem çözme ve akademik güdülenme arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 13*(2), 674-681.

Bedel, A., & Küçükköse, İ. (2014). Lise öğrencilerinde kişiler arası sorun çözme ve stresin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 15-28.

Bell, A. C., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 29*(4), 348-353. doi:10.1016/j.cpr.2009.02.003

Belzer, K.D., D'Zurilla, T.J. Maydeu-Olivares, A. (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences, 33(*4), 573-585. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00173-8

Beyaz, S. (2003). *Meslek lisesi öğrencilerinin bazı değişkenlere göre problemleri ve rehberlik servislerine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 133909)

Blissett, S. E., & Mcgrath, R. E. (1996). The relationship between creativity and interpersonal problem-solving skills in adults. *The Journal of Creative Behavior, 30*(3), 173-182. doi: 10.1002/j.2162-6057.1996.tb00766.x

Bilgin, M. (2014). Bedensel ve devinimsel gelişim. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*(12. baskı.) içinde(ss. 58-81). Ankara: Pegem Akademi.

Birinci. M., Ersoy Quadir, S., Yaylacı. Y., Özdemir. C. Ç., & Şahan. G. (2020). Yetiştirme yurdundaki ergenlerin sosyal ve psikolojik eorunlarınn ncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi, 12*(1), 34-49.

Bishop, J. B., Bauer, K. W., & Becker, E. T. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. *Journal of College Student Development, 39*(2), 205-210.

Borders, L. D., & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development, 70*(4), 487-498.

Bothamley, S. L., & Tully, R. J. (2018). Use of the social problem solving inverntory-revised with forensic populations: A psychometric critique. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 62*(9), 2669-2686. doi: 10.1177/0306624X17734801

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Volume 3 loss sadness and depression.* New York: Basic Books.

Brown, D., & Trusty, J. (2019). School counselors, comprehensive school counseling programs, and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver. *Professional School Counseling, 9*(1), 1-8.

Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 149-175. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.004

Bulut Serin, N., & Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-18.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Canoğulları, Ö., & Güçray. S. S. (2017). İnternet bağımlılık düzeyleri farklı ergenlerin cinsiyetlerine göre psikolojik ihtiyaçları, sosyal kaygıları ve anne baba tutum algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*(1), 42-57.

Carlisle, M. (2011). Healthy relationship and builing development assets in middle school students. *Canadian Journal of Education, 34*(3), 18-32.

Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of basic psychological needs leads to beter academic performance via increased psychological capital: A three-wave longitudinal study among high school students. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2019.02113

Cengiz Demir. Y., & Arslan. A. (2019). Ortaçğretim öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 7,* 152-168.

Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training.* Washington: American Psychological Association.

Chiu, M. M., & Wong, S. (2011). Emotional intelligence, social problem solving skills, and psychological distress: A study of Chinese undergraduate students. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(8), 1958-1980. doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00787.x

Code, M. N., Bernes, K. B., Gunn, T. M., & Bardick, A. D. (2006). Adolescents' perceptions of career concern: Student discouragement in career development. *Canadian Journal of Counseling, 40*(3), 160-174.

Coker, K. L., Ikpe, U. N., Brooks, J. S., Page, B., & Sobell, M. B. (2014). The effect of social problem solving skills in the relationship between traumatic stress and moral disengagement among ınner-city African American high school students. *Journal of Child and Adolescent Trauma, 7*(2), 87-95. doi: 10.1007/s40653-014-0012-1

Coleman, H. L. K. (2019). *Developmental guidance and student acquisition of social competence.* 9th International Conference The Future Of Education'nda sunulan sözlü bildiri, Florence.

Couture, S. (2000). *A developmental look at adolescent needs.* (Master thesis, Calgary University). Retrieved from https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/40467

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. (4. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çalık, D., & Çınar. Ö. P. (2009). *Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları bilgi toplumu ve internet.* 14. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sözlü bildiri, İstanbul.

Çam, S. (2016). G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*(17. Baskı) içinde (ss. 128-157). Ankara: Pegem Akademi.

Çam, S., & Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası problem çözme envanterinin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 28(3), 95-111.

Çam, S., & Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2), 1-17.

Çelik, B. (2017). *Lise öğrencilerinin zorba davranışları ve rehberlik ihtiyaçlarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 461407)

Çelikkaleli, Ö., Gökçakan, N., & Çapri, B. (2005). Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 245-268.

Çetinkaya Yıldız, E., Derin, S., & Boran, M. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 57-84.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.

Dimmitt, C., & Wilkerson, B. (2012). Comprehensive school counseling in Rhode Island: Access to services and student outcomes. *Professional School Counseling, 16*(2), 123-135. doi: 10.1177/2156759X0001600205

D'Souza, L., Urs, G. B., & Jayaraju, R. (2008). Relationship between shyness and guidance needs among adolescents. *Journal of The Indian of Applied Psychology, 34*(2), 317-322.

D'Zurilla, T. J. & Goldfriend, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*(1), 107-126. doi: 10.1037/h0031360

D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2*(2), 156-163.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social problem solving inventory revised (SPSI-R).*New York: Multi-Health Systems.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares. (2004). Social problem solving: Theory and assesment. T. J. D'Zurilla, A. M. Nezu, & A. Maydeu-Olivares (Edt.), *Social problem solving theory, research and training* (1. Baskı) içinde (ss. 14-24). Washington: American Psychological Association.

Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 45-60.

Deniz, M. E. (2018). Kişisel rehberlik. M. E. Deniz & A. Erözkan (Edt.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (12 Baskı) içinde(ss. 146-189). Ankara: Pegem Akademi.

Deniz, M. E. (2016). Examining the relationship of social skills, problem solving and bullying in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(1), 1-7. doi: 10.15345/jojes.2016.01.001

Dhami, M., & Sharma, S. (2019). Gender and locale differences in guidance needs among adolescents. *International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences, 8*(9), 1740-1748. doi: 10.20546/ijcmas.2019.809.201

Dietz, L. J., Weinberg, R. J., Brent, D. A., & Mufson, L. (2015). Family-based interpersonal psychotherapy (FB-IPT) for depressed preadolescents: examining efficacy and potential treatment mechanisms. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 54*(3), 191-199. doi: 10.1016/j.jaac.2014.12.011

Dilekmen, M. (2016).Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. C. Şahin (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (2. Baskı) içinde (ss. 135-175). Ankara: Pegem Akademi.

Dixon, W. A., Heppner, P. P., & Anderson, W. P. (1991). Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population. *Journal of Counseling in Psychology, 38*(1), 51-53. 10.1037/0022-0167.38.1.51

Dogar, A. H., Azeem, M., Majoka, M. I., Mehmood, A., & Latif, S. (2011). Need assesment of students' guidance and counseling. *British Journal of Arts and Social Sciences, 1*(2), 108-124.

Doğan, H. (2016). Mesleki (Kariyer) psikolojik danışma ve rehberlik. C. Şahin (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*(2. Baskı) içinde(ss. 135-175). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, S. (1996). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, 2*(7), 32-44.

Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal For The Advancement of Counseling, 22,* 57-67. doi: 10.1023/A:1005474126819

Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*(22. baskı). Ankara: Sistem Yayıncılık.

Drier, H. N. (2000). Special issueintroduction: Career and life planning key feature within comprehensive guidance programs. Journal of Career Development, 27(2), 73-80. doi: 10.1177/089484530002700201

Durak Batıgün, A. & Hisli-Şahin, N. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, *18*(51), 37-52.

Dünya Sağlık Örgütü (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*.https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552 adresinden elde edilmiştir.

D'Zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(5), 841–846. doi:10.1037/0022-3514.61.5.841

Ekşi, H., & Demir Çelebi, Ç. (2018). Rehberlikte temel kavramlar. H. Ekşi & M. Yüksel (Edt.), *Rehberlik ve psikolojik danışma*(1. Baskı) içinde(ss. 129-144). Ankara: Nobel.

Elias, M. J. & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*(5), 186-190.

Elias, M. J., & Clabby, J. F. (1992). *Building social problem-solving skills guidelines from a school-based program*. (1. baskı). San Francisco: Jossey-Bass

Ercan, L. (2001). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 9*(2), 47-58.

Ercan, L.& Şahin, S. (2016). Çağdaş eğitimde öğrenci kişilik hizmetleri psikolojik danışma ve rehberlik(2. Baskı) içinde (ss. 3-35). Ankara: Pegem.

Ergene, T. (2018). Psiko sosyal gelişim. Y. Özbay.,& S. Erkan (Edt.), *Eğitim psikolojisi* içinde(6. Baskı, ss. 101-129). Ankara: Pegem Akademi.

Ergin, B. E., & Dağ, İ. (2013). Kişilerarası problem çözme davranışları, yetişkinlerdeki bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 14(*1), 36-45. doi: 10.5455/apd.35958

Erkan, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 3, 336-406.

Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(2), 731-745.

Erözkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problem solving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 13(2), 739-745.

Esposito, C. L., & Clum, G. A. (2002). Social support and problem-solving as moderators of the relationship between childhood abuse and suicidality: Applications to a deliquent population. *Journal of Traumatic Stress, 15*(2), 137-146. Doi: 10.1023/A:1014860024980

Eyo, M. B., Joshua, A. M., & Esuong, A. E. (2010). Attitude of secondary school students to wards guidance and counselling services in crossriverstate. *Edo Journal of Counselling, 3*(1), 87-99.

Fard, E., & Ashtiani, S. (2010). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy with problem solving skills training on reduction of test anxiety symptoms. *Journal of Behavioral Sciences*, 4(1), 23-27.

Fond, G., Lancon, C., Auquier, P.,& Boyer, L. (2019). Prevalence of major depression in France in the general populations from 2000 to 2018: A systematic review of the literature. *La Presse Medicale, 45*(4), 365-375. doi: 10.1016/j.lpm.2018.12.004

Fraenkel, J. R., Wallend, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGrawHill.

Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education* (6. Baskı). New York: McGrawHill.

George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS forwindows step by step: A simple study guide and reference*. India: PearsonEducation.

Gerig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2014). *Psikoloji ve yaşam.* (G. Sart,& A. A. Özdoğru, çev. Edt.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2010'da yayımlanmıştır.)

Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 53*(4), 397-410. doi: 10.1037/0022-0167.53.4.397.

Gerrig, R. J.,&Zimbardo, P. G. (2015). Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam. (G. Sart, çev. ed.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2010'da yayımlanmıştır.)

Girgin, G. (2014). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*(10. Baskı) içinde (ss. 1-33). Ankara: Anı.

Gordon, R. (2000). *Comprehensive school programming: An assessment of adolescents' needs.* (MSc thsesis). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. MQ49616).

Gotlib, I. H., & Asarnow, R. F. (1979). Interpersonal and impersonal problem-solving skills in mildly and clinically depressed university students. *Journal of Counsulting and Clinical Psychology, 47*(1), 86-95. doi: 10.1037//0022-006x.47.1.86

Grover, K. E., Green, K. L., Pettit, J. W., Monteith, L. L., Garza, M. L., & Venta, A. (2009). Problem solving moderates the effects of life event stres and chronic stres on suicidal behaviors in adolescence. *Journal of Clinical Psychology, 65*(12), 1281-1290. doi: 10.1002/jclp.20632

Güneri, O. Y., Aydın, G., & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal of Advancement of Counseling, 25*(1), 53-63. doi: 10.1023/A:1024928212103

Güven, M. (2014) Okullarda rehberlik servisleri-hizmetleri. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*(10. Baskı) içinde (ss. 55-81). Ankara: Anı.

Gybers, N. C. (2005). Comprehensive school guidance programs in the United States: A career profile. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *5*(2), 203-215.doi: 10.1007/s10775-005-8800-7

Gybers, N. C., Hughey, K. F., Starr, M., & Lapan, R. T. (1992). İproving school guidance program: A framework for program, personnel, and results evaluation. *Journal of Counseling and Development, 70*, 565-570. doi: 10.1002/j.1556-6676.1992.tb01662.x

Gybers, N. O., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program*. Alexandria: American Counseling Association

Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, *5*(2), 96-105.

Hamarta, E. Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 8*(3), 729-740.

Harper, J. F., & Marshall, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence*, *26*(104), 799-808.

Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), 333-338.

Heppner, P. P. & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist, 15*(3), 371-447.

Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). *The Counseling Psychologist, 32*(3), 344-428. doi: 10.1177/0011000003262793

Heppner, P. P.,& Baker, C. E. (1988). Applications of the problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 29,* 229-241.

Herdem, F. S. (2012). *İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 327538)

Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S., Green, D. (2018). Middle school bullying: Students reported perceptions and prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling.* 195-208. doi: 10.1080/23727810.2017.1422645

Hopwood, C. J., Wright, A. G. C., Ansell, E. B., & Pincus, A. L. (2013). The interpersonal core of personality pathology. *Journal of Personality Disorder, 27*(3), 270-295. doi: 10.1521/pedi.2013.27.3.270.

House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5(4), 249-256.

Hoque, A. (2020). Guidance needs (Gender, locality) among the pupils of 11th grade ınstitutions: an analytical study of Murshidabad district, West Bengal, India. *Purakala Journal, 31*(8), 925-945.

Hughey, K. F., Gybers, N. C., & Starr, M. (1993). Evaluating comprehensive school guidance programs: Assessing the perceptions of students, parents, andteachers. *The School Counselor, 41*(1), 31-35.

Hussain, A. (2006). Effect of guidance services on study attitudes, study habits and academic achievement of secondary school students. *Bulletin of Education and Research, 28*(1), 35-45.

İçtüzer, E. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 468248)

Jaffe, W. B., & D'Zurilla, T.J. (2009). Personality, problem solving, and adolescent substance use. *Behavior Therapy, 40*(1), 93-101. doi: 10.1016./j.beth.2008.03.001

Janetius, S. T., & Ahammed, A. V. H. (2017). Adolescent ıdentity struggles, vocational guidance and career counseling: A case study. *The International Journal of Indian Psychology, 5*(1), 1-7. doi: 10.25215/0501.085

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar. (S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap. (Çalışmanın orijinali 2012'de yayımlanmıştır.)

Johnson, B., & Christensen, L. (2018). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Selçuk Beşir, çev. ed.). Ankara: Eğiten. (Çalışmanın orijinali 2010'da yayımlanmıştır.)

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers program". *Theory into Practise, 43*(1), 68-79. doi: 10.1207/s15430421tip4301_9

Johnson, S., & Johnson, C. D. (2003). Results-based guidance: A systems approach to student support programs. *Professional School Counseling, 6*(3), 180-184.

Joybari, M. T. (2014). Depression and interpersonal problems in adolescents: their relationship with alexithymia and coping styles. *Iran Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 8*(4), 38-45.

Julien, H. E. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of The American Society For Information Science, 50*(1), 38-48. doi: 10.1002/(SICI)1097-4571(1999)50:1%3C38::AID-ASI6%3E3.0.CO;2-G.

Kalı Soyer, M., & Bilgin A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre problem çözme beceri algıları.* International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sözlü bildiri, Antalya.

Kannammal, R. (2014). A study on guidance needs of urban and rural adolescence in relation to the home environment. *IOSR Journal of Research and Method in Education, 4*(4), 15-27.

Kaur, J., & Gera, M. (2016). Study of problem solving ability of adolescents in relation to parenting styles and resilience. *International Journal of Psychology and Counselling, 8*(2), 8-12. doi: 10.5897/IJPC2015.0350

Karabulut, R., & Ömeroğlu, E. (2019). İlkokul ikinci sınıfa devam eden üstün yetenekli çocukların zeka düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1484-1508.

Karaman, N. & Ergin, D. A. (2019). Erinlik ve ergenlik döneminde gelişim. U. Gürgan (Ed.), *Gelişim psikolojisi* içinde (1. baskı, ss.199-241). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (22. baskı). Ankara: Nobel.

Karataş, A., & Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 250-265.

Karataş, K., & Sönmez, N. (2019). Lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin görüşleri: Metaforik bir analiz. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12*(3), 915-934. doi: 10.30831/akukeg.454144

Kasik, L., Balazs, F. J., Guti, K., Gaspar, C., & Zsolnai, A. (2017). Social problem solving among disadvantaged and non-disadvantaged adolescents. *European Journal of Special Needs Educaiton, 33*(1), 86-101. doi: 10.1080/08856257.2017.1300166

Kaya, F., Peker, A., & Gündüz, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının eğitim stresi açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 586-599.

Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Aggressive problem-solving strategies, aggressive behavior, and social acceptance in early and latea dolescence. Journal of Youth and Adolescence, 31(4), 279-287.

Kemetse, G. M., Nyarko-Sampson, E., Nkyi, A. K., & Nyarko, P. A. (2018). Implementation of guidance services in senior high scholls in Ho Municipality, Ghana. *Europan Journal of Education Studies, 4*(6), 191-208. doi: 10.5281/zenodo.1241554

Kenç, M. F. (2004). Kişiler arası sorunların çözümünde kullanılan sistematik modeller. *Milli Eğitim Dergisi,* (161),

Kesici, Ş. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin anne baba tutumlarının ve rehberlik ihtiyaçlarının mesleki karar verme zorluklarını yordaması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (18), 329-339.

Kesici, Ş. (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17, 365-283.

Khanh. N. C. (2019). Developmental of the teacher rating scale of interpersonal problem solving in adolescents. *Current Psychology.* doi:10.1007/s12144-019-00427-2

Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., Rohde, L. A., Srinath, S., Ulkuer, N., & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. The Lancet, 378(9801), 22-28. doi: 10.1016/S0140-6736(11)60827-1

Koç, B., Terzi, Y., & Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(*1), 369-390.

Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(17), 231-238.

Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne, 1*(2), 21-43.

Korkut Owen, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı.

Korkut Owen, F., & Yerin Güneri, O. (2015). Counseling in Turkey. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson& S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook*(1.Baskı, ss. 293- 302). Alexandria: American Counseling Association,

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 177-184.

Kuperminc, G. P., & Allen, J. P. (2001). Social orientation: problem behavior and motivations toward interpersonal problem solving among high risk adolescents. *Journal of Youth Adolescence, 30*(5), 597-622. doi: 10.1023/A:1010452705746

Kwok, S. Y. C. L., & Shek, D. T. L. (2010). Cognitive, emotive, and cognitive-behavioral correlates of suicidal ideation among Chinese adolescents in Hong Kong. *The Scientific World Journal, 10, 366*-379. doi: 10.1100/tsw.2010.42

Lapan, R. T., Gybers, N. C., & Sun, Y. (1997). Theimpact of more fully implement guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development, 75*(4), 292-302. doi: 10.1002/j.1556-6676.1997.tb02344.x

Lapan, R.T., Gybers, N.C., & Petroski, G.F. (2001). Helping seventh graders be safe and succesful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling & Development*, *79*(3),320-330. doi:10.1002/j.1556-6676.2001.tb01977.x

LeBlanc, M., Self-Brown, S., Shepard, D., & Kelley, M. L. (2011). Buffering the effects of violence: communication and problem solving skills as protective factors for adolescents exposed to violence. *Journal of Community Psychology, 39*(3), 353-367. doi: 10.1002/jcop.20438

Loc, N. P., Tong. D. H., Tram. N. T. B., Ky, V. H., Nhut, H. M., & Hai, N. T. T. (2020). Students' opinions on vocational guidance: a case study. *European Journal of Education Studies, 6*(10), 143-150. doi: 10.5281/zenodo.3604498

Lockhart, E. J., & Keys, S. G. (1998). The mental health counseling role of school counselors. *Professional School Counseling, 1*(4), 3-6.

Low, P. K. (2009). Considering the challenges of counseling practice in schools. *International Journal for The Advancement of Counseling, 31*(2), 71-79. doi: 10.1007/s10447-009-9069-1.

Lunenburg, F. C. (2010). School guidance and counseling services. *Schooling,1*(1), 1-9.

Malak, M. Z., & Khalifeh, A. H. (2017). Anxiety and depression among school students in Jordan: Prevalence, risk factors, and predictors. *Perspectives in Psychiatric Care, 54*(2), 242-250. doi: 10.1111/ppc.12229

Malikiosi-Loizos, M., & Giovazolias, T. (2015). Counseling in Greece. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson & S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook*(1.Baskı, ss. 215- 223). Alexandria: American Counseling Association,

Maree, J. G. (2009). Career counselling in the 21. century: South African institutions of higher education at the crossroads. *South African Journal of Higher Education, 23*(3), 436-458.

Markey, C. N. (2010). Invited commentary: Why body image is important to adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(12), 1387-1391. doi:10.1007/s10964-010-9510-0

McMurran, M., & McGuire, J. (2005). *Social problem solving and offending evidence, evaluation and evolution.* Chishester: John Wiley&Sons.

McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2012). Critical perspectives on adolescent vocational guidance in Chile. *Journal of Career Development, 39*(4), 386-404. doi: 10.1177/0894845311400910

Meeus, W. (2012). Adolescent psychoscoial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology, 52*(12), 1969-1993. doi: 10.1037/dev0000243

Merrill, K. L., Smith, S. W., Cumming, M. M., & Daunic, A. (2017). A review of social problem-solving interventions: Past findings, current status, and future directions. *Review of Educational Research, 87*(1), 71-102. doi: 10.3102/0034654316652943

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2018). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin görünümü.*

http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Meslek_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf adresinden elde edilmiştir.

Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Z. Gültekin, *çev. ed.*). Ankara: İmge. (Çalışmanın orijinali 2002 yılında yayımlanmıştır.)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı ortaöğretim etkinlik örnekleri.* https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/sinif_reh_progrm.html# adresinden elde edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu.* (Yayın No. 10). http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden elde edilmiştir.

Morgan, C. T. (2013). *Psikolojiye giriş*(Karakaş, S.&Eski,R., Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi. (Çalışmanın orijinali 1977'de yayımlanmıştır.)

Mounts, N. S. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology, 16*(1), 58-69. doi: 10.1037//0893-3200.16.1.58

Myers, R. K., Vega, L., Culyba, A. J., & Fein, J. A. (2017). The Psychosocial Needs of Adolescent Males Following Interpersonal Assault. *Journal of Adolescent Health, 61*(2), 262-265. doi: 10.1016/j.jadohealth.2017.02.022

Myrick, R. D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach.* Minneapolis: Educational Media Group.

Nalbantçıoğlu Yılmaz, F., & Çetin Gündüz, H. (2018). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1585-1602.

Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. J. (2012). *Problem solving therapy a treatment manual.* NewYork: Springer Publishing Company.

Nunnally, J. C. (1967). *Psychometrictheory.* (1. Baskı). New York: McGraw-Hill.

Nyutu, P. N., & Gybers, N. C. (2008). Assessing the counselling needs of high school students in Kenya. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 8*(2), 83-94. doi: 10.1007/s10775-008-9140-1

O'Connor, P. (2018). How school counselors make a World of difference. *Professional School Counseling, 99*(7), 35-39. doi: 10.1177/0031721718767858

Owino, E. A. (2015). Assessment of service delivery in guidance and counseling ünits in selected secondary schools in eldoret münícipality, Kenya. *Journal of Education and Practice, 6*(19), 29-42.

Öğülmüş, S. (2006). Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi(3. Baskı). Ankara: Nobel.

Özbay, Y. (2016). Kişisel rehberlik. G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*(17. Baskı) içinde (ss. 128-157). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, İ. E. (1991). *Bazı değişkenlerin liselerdeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 16980)

Özer, A., Gençtanırım, D., & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education Sciences, 36*(161), 302-317.

Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Özus, E. E., Çeliköz, M., Tufan, M., & Erden, F. (2015). Interpersonal problme solving abilities of students of Professional education faculty dressing programme of Selçuk University. *Proceida-Social and Behavioral Sciences, 182*, 456-462. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.827

Pakaslahti, L., & Keltikangas-Jarvinen, L. (1996). Social acceptance and the relationship between aggresive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14 year old adolescents. *European Journal of Personality, 10*(4), 249-261.

Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *TurkishFamilyPhysician, 3*(4), 10-16.

Peker, A. (2008). *Farklı liselerdeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin rehberlik beklentilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 239076)

Peker, A., & Kaygusuz, C. (2009). Genel ve meslek liselerindeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (17), 96-110.

Pouyaud, J., & Guichard, J. (2015). Counseling in France. T. H. Hohenshil, N. E. Amundson& S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook*(1.Baskı, ss. 193- 201). Alexandria: American Counseling Association,

Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2),187-209.

Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden eedinilmiştir. (Tez No. 219752)

Prabu, P. S. (2015). A study on guidance needs among higher secondary students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science, 20*(7), 14-17. doi: 10.9790/0837-20771417

Rawat, A. (2017). A study on the guidance needs of secondary school students of Delhi. *International Journal of Development Research, 7*(12), 17855-17858.

Ringdal, R., Espnes, G.A., Eilertsen, M.B., Bjornsen, H.N., & Moksnes, U.K. (2020). Social support, bullying, school-related stress and mental health in adolescence. *Nordic Psychology*, 1-18. doi: 10.1080/19012276.2019.1710240

Rodriguez-Fornells, A., & Maydeu-Olivares, A. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences, 28(*4), 638-645. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00127-0

Sardoğan, M. E., Karahan, T. F., & Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları karasızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 78-97.

Say, G. & Durak-Batıgün, A. (2016). The assessment of the relationship between problematic internet use and parent-adolescent relationship quality, loneliness, anger, and problem solving skills. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 29*(4), 324-334. doi: 10.5350/DAJPN2016290404

Sayar, D. & Dinç, M. (2016). *Psikolojiye giriş*(6. baskı). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Schmidt, J. J. (2017). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik öğrenciler için kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları. (S. Doğan, çev. ed.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2007'de yayımlanmıştır.)

Schunk, D. H. (2014). Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri. (M. Şahin, çev. ed.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2007'de yayımlanmıştır.)

Sculli, N. (2011). *Assesing the counseling needs of high school students: The role of needs assessments in comprehensive school counseling programs (CSCPs) and the ASCA national model* (Mater's thesis, The College at Brockport). Retrieved from https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1119&context=edc_theses

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*(10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sert-Ağır, M. (2017). Eğitsel rehberlik çalışmalarının önemi. *HAYEF: Journal of Education, 14*(2), 183-202. doi: 10.26650/hayef.2017.14.2.0020

Sevinç, K., Tascı, S., & Demir, E. (2012). Someproblems of psychological counseling and guidance system in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 46,* 1056.1063. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.248

Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları kavramlar ve örnek olaylar* (N. Voltan Acar, çev, ed.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2011'de yayımlanmıştır.)

Sharma, M. (2014). Guidance needs of secondary school students in relation to academic anxiety. *International Journal of Social Science and Interdisciplinary Research, 3*(2), 31-37.

Sharma, S., & Kadian, P. (2012). A comparative study of the guidance needs of adolescent at secondary school. Bhartiyam International Journal of Education and Research, 1(2), 1-20.

Sharma, D., & Kaur, M. (2012). Guidance needs of adolescents in relation to gender locale and type of school. *Indian Streams Research Journal, 2*(9), 1-7. doi: 10.9780/2230785

Sink, C. A., Akos, P., Turnbull, R. J., & Mvududu, N. (2008). An investigation of comprehensive school counseling programs and academic achievement in Washington State Middle Scholls. *Professional School Counseling, 12*(1), 43-53. doi:10.1177/2156759X0801200105

Starr, M. F. (1996). Comprehensive guidance and systematic educational and career planning: Why a K – 12 approach? .Journal of Career Development, 23(1), 9-22. doi: 10.1177/089484538401000304

Stockton, R., & Güneri, O. Y. (2011). Counseling in Turkey: An Evolving Field. *Journal of Counseling and Development, 89*(1), 98-104. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00065.x

Stott, K. A., & Jackson, A. P. (2005). Using service learning to achieve middle school comprehensive guidance program goals. *Professional School Counseling, 9(*2), 156-159. doi: 10.1177/2156759x0500900216

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298.doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1

Şahin, N., Hisli-Şahin, N., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research,* 17(4), 379-396.

Şahin-Baltacı, H. (2018). Okulda kişilerarası ilişkiler ve iletişim. A. Kaya (Ed.), *İnsan ilişkileri ve iletişim* içinde (13. Baskı, ss. 288-307). Ankara: Pegem Akademi.

T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri yönetmeliği.* (Yayın No. 30236) http://orgm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=608 adresinden elde edilmiştir.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Tagay, Ö., & Savi Çakar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1168-1186.

Tan, H., & Baloğlu, M. (2013). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Nobel.

Tatlıcıoğlu, K. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(1), 79-102.

Tatlılıoğlu, K. (1999). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 87322)

Terzi, Ş. (2014). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi.* A. Kaya (Ed.), Psikolojik danışma ve rehberlik içinde (10. Baskı, ss. 335-367). Ankara: Anı.

Tetik, S., & Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzrindeki etkisi: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Electronic Journal of VocationalColleges, 3*(4), 87-97.

Thornton, B., Collins, M., & Daugherty, R. (2006). A study of resiliency of American Indian high school students. *Journal of American Indian Education, 45*(1), 4-16.

Tisdelle, D. A., & Lawrence, J. S. S. (1988). Adolescent interpersonal problem-solving skill training: socail validation and generalization. *Behavior Therapy, 19*(2), 171-182. doi: 10.1016/S0005-7894(88)80040-6

Toker-Karabulut, A. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın sosyal problem çözme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi*(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 552927)

Topses, G. (2003). Gelişim ve öğrenme psikolojisi(1. Baskı). Ankara: Nobel.

Totan, T. (2014). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında sosyal ve duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(1), 57-70.

Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* (10), 18-29.

Tuchili, A. M., & Ndhlovu, D. (2016). Effects of guidance and counselling services on students' interpersonal, study, vocational and problem-solving skills in selected public üniversities in Zambia. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 3*(12), 14-20. doi: 10.20431/2349-0381.0312002

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2019). https://pdr.org.tr/hakkimizda/ adresinden elde edilmiştir.

Ülkü, S. (1976). Rehberlikte grup yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1*(9), 263-299.

Vefikuluçay-Yılmaz, D., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L.,& Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 775-792.

Witko, K., Bernes, K. B., Magnusson, K.,&Bardick, A. D. (2005). Senior high school career planning: What students want. *Journal of Educational Enquiry, 6*(1), 34-49.

World Health Organization. (2015). *Child and adolescent mental health policies and plan*. https://www.who.int/mental_health/policy/services/9_child%20ado_WEB_07.pdf?ua=1 adresinden erişilmiştir.

Yalım Yaman, D. (2014). *A study on career ın decision of 11TH and 12TH grade students: Testing gender, career beliefs, academic self-efficacy and problem solving skills through path analysis* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 377855).

Yavuzer, H. (2000). *Çocuk psikolojisi*(19. baskı). İstanbul. Remzi Kitabevi.

Yavuzer, Y. (2018). Kişisel rehberlik. M. E. Deniz& A. Erözkan (Edt.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*(12 Baskı) içinde(ss. 3-39). Ankara: Pegem Akademi.

Yaycı, L., İlhan, T., & Sarıkaya, Y. (2018). The mediation role of problem solving skills on the relationship between learned resourcefulness and loneliness. European Journal of Education Studies, 5(6), 1-14. doi: 10.5281/zenodo.1482924

Yazıcı, H. (2008). Eğitsel ve mesleki rehberlik. G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik*(9. Baskı) içinde (ss. 78-111). Ankara: Pegem Akademi.

Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım.* Ankara: Nobel.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(1), 193-213.

Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 97-118.

Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım.* Ankara: Nobel.

Yeşilyaprak, B. (2016). *Çağdaş eğitimde öğrenci kişilik hizmetlerinin yeri ve önemi.* Ankara: Nobel

Yıldırım, A., Hachasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 905-921.

Yıldız, S. A., & Eşkisu, M. (2011). Problem çözme becerisini geliştirme programının 9. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(*1), 189-206.

Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2), 1-26.

Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2019). Supporting the career development of technical education students in China: the roles played by teachers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20,* 169-190. doi: 10.1007/s10775-019-09398-z

EKLER

EK-1. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onay Formu

Değerli Öğrenci,

Bu çalışma Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı tez danışmanı *Doç. Dr. Adem PEKER* ve yüksek lisans öğrencisi *Muhammed AKAT* tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı Ergenlerde problem çözme becerilerinin ihtiyaç duydukları gelişimsel rehberlik hizmetlerini yordama düzeyini belirlemektir. Bu araştırma bilimsel bir amaçla yapılmakta olup sizlere maddi ya da manevi herhangi bir zarar içermemektedir. Araştırmaya katılan kişilerin bilgileri gizli tutulacaktır. Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülüğe içermektedir. Katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir aşamasında rahatsızlık hissetmeniz durumunda çalışmadan çekilebilirsiniz. Araştırma ile ilgili ek bilgi ya da araştırma sonrası bu çalışma dolayısıyla ortaya çıkabilecek problemlerle ilgili yardım almak istediğiniz takdirde araştırmanın sorumluları ile aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Eğer bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız, lütfen formu imzalayınız.

Katılımınız için teşekkür ederiz.

Yukarıda yapılan açıklama doğrultusunda araştırmaya katılmayı kabul edip etmediğinizi lütfen işaretleyiniz.

Kabul ediyorum ( ), Kabul etmiyorum ( )

Öğrenci İmzası

E-mail 1: muhammedakat@kmu.edu.tr

E-mail 2: adem.peker@atauni.edu.tr

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

Okul türünüz: Anadolu Lisesi ( ) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ( ) İmam Hatip Anadolu Lisesi ( ) Sosyal Bilimler Lisesi ( ) Fen Lisesi ( ) Genel Lise ( )

Sınıfınız: 9 ( ) 10 ( ) 11( ) 12 ( )

Daha önce hiç disiplin cezası aldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )

Sınıf tekrarı yaptınız mı? Evet ( ) Hayır ( )

Okulda bulunan rehberlik servisinden hiç yararlandınız mı? Evet ( ) Hayır ( )

EK-3. Ergenlerin Gelişimsel Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği

Açıklama: Sevgili öğrenciler, bu çalışma lise öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yapılmaktadır. Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup katılma derecesini işaretleyiniz. Çalışmadaki veriler bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Çalışmaya katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.		**Katılma Derecesi**				
		Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Bazen**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1.	Derslerde nasıl başarılı olabileceğim hakkında yardıma ihtiyacım var.	1	2	3	4	5
2.	Etkili ders çalışma yöntemlerinin neler olduğu hakkında bilgim yok.	1	2	3	4	5
3.	Derse nasıl aktif katılacağımı bilemiyorum.	1	2	3	4	5
4.	Üniversitede okumayı istediğim bölümün şartlarını öğrenmeye ihtiyacım var.	1	2	3	4	5
5.	Üniversitenin nasıl bir yer olduğu hakkında bilgi almam gerekiyor.	1	2	3	4	5
6.	Üniversitede istediğim bölümün kişisel, sosyal ve mesleki açıdan bana uygun olup olmadığını öğrenmeye ihtiyacım var.	1	2	3	4	5
7.	Okulda seçeceğim alanı etkileyecek ilgilerimin, yeteneklerimin ve kişilik özelliklerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
8.	Seçmeyi düşündüğüm alan ve mesleğin hangi yetenek, ilgi, değer ve kişilik özellikleri gerektirdiğini biliyorum.	1	2	3	4	5
9.	Meslekler ile ilgili bilgi toplayabileceğim kaynakları (kitap, internet, dergi vs.) biliyorum.	1	2	3	4	5
10.	İleride yapmayı istediğim mesleğin olanaklarının, çalışma koşullarının nasıl olacağını biliyorum.	1	2	3	4	5
11.	Liseden mezun olduktan sonra çalışabileceğim meslekler hakkında bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
12.	İnsanların benimle ilgili olumsuz yorumları karşısında ne yapacağımı bilemiyorum.	1	2	3	4	5
13.	Diğer insanlarla yaşadığım problemleri çözmekte güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
14.	Okulda karşılaştığım alay edilme, tehdit, hakaret, dışlanma gibi durumlarla başa çıkamıyorum.	1	2	3	4	5
15.	Karşı cins ile sağlıklı iletişim kurabilmede sorunlar yaşayabiliyorum.	1	2	3	4	5
16.	Arkadaşlarımdan isteklerimi uygun bir şekilde ifade edemiyorum.	1	2	3	4	5
17.	İnsanların özel hayatlarına saygı göstermekte zorluk yaşıyorum.	1	2	3	4	5

18.	Sosyal ortamlarda kendimi etkili bir şekilde ifade edemiyorum.	1	2	3	4	5
19.	Diğer insanlarla etkili iletişim kurmada sorun yaşıyorum.	1	2	3	4	5
20.	Diğer insanları etkili bir şekilde dinlemede sıkıntı yaşayabiliyorum.	1	2	3	4	5
21.	İnsanlara duygularımı ve hissettiklerimi ifade etmekte zorluk çekiyorum.	1	2	3	4	5

EK-4. Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri Örnek Maddeleri

	Hiç UygunDeğil	Biraz Uygun	Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamıyla Uygun
2.Problem yaşadığım kişinin gözüyle problemi görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
3.Problem yaşadığımda ne olursa olsun, problem hemen çözülsün isterim.	1	2	3	4	5
9.Bir problem yaşadığımda tüm hayatımın allak-bullak olduğunu hissederim.	1	2	3	4	5
10.Bir problemle karşılaştığımda önce bunun hayatımdaki önemini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
15.Bir problemin çözümü için birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
16.Yaşadığım bir problemi çözmeye girişmeden önce, çözümün kolay ya da zor bir çözüm olup olmayacağını araştırırım.	1	2	3	4	5
17.Bir problem yaşadığımda öfkelenirim.	1	2	3	4	5
18.Bir problemle karşılaştığımda bu problem, hayatımın tamamını etkiler.	1	2	3	4	5
23.Kişiler arası ilişkilerde problem yaşadığımda çözümün sonucu konusunda karamsarlığa kapılırım.	1	2	3	4	5
25.Yaşadığım yeni bir sorun karşısında, daha önce yaşadığım sorunlar için yaptıklarımdan yararlanırım.	1	2	3	4	5
28.Bir sorunu anlamaya çalışırken, sorun yaşadığım kişinin bakış açısıyla sorunu göremem.	1	2	3	4	5
30.Kişiler arası ilişkilerde bir sorun yaşadığımda, bu durum bana sanki hayatın sonuymuş gibi gelir.	1	2	3	4	5
31.Bir ilişkide benim açımdan bir problem olduğunda bunu o kişiye hemen ifade ederim.	1	2	3	4	5
33.Çözemediğim bir sorun olduğunda o anda "orada olmamak, birden yok olmak" isterim.	1	2	3	4	5
36. Problemlerden ders çıkartılacak durumlar olduğunu düşünerek olaya pozitif bakarım.	1	2	3	4	5
39.Bir problem yaşadığımda hata karşı taraftaysa surat asarım.	1	2	3	4	5
40.Problemi yakınlarımla yaşıyorsam büyük bir hayal kırıklığına uğrarım.	1	2	3	4	5
50.Kişiler arası problemlerimi kimseye zarar vermeyecek bir şekilde çözerim.	1	2	3	4	5

EK-5. Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu

		Hayır	Kararsızım	Evet
3.	Sınıfta konuşurken kendimi nasıl daha rahat hissedebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.			
4.	Zihnimi derste nasıl daha fazla tutabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.			
7.	Nasıl daha doğru ve çabuk karar verebileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.			
8.	Sınavlarda nasıl daha başarılı olabileceğimi öğrenmeye ihtiyacım var.			
12.	Değişik mesleklerin özelliklerini öğrenmeye ihtiyacım var.			
15.	Yeteneklerimin ve ilgilerimin gelecekteki mesleğimle ilişkisini öğrenmeye ihtiyacım var.			
16.	Farklı mesleklerdeki insanların yaptıkları işleri öğrenmeye ihtiyacım var.			
17.	Yapmaktan mutlu olacağım şeyleri öğrenmeye ihtiyacım var.			
24.	Kendi duygularımı anlayama ve onları kabul edebilmeyi öğrenmeye ihtiyacım var.			
26.	Kendimi daha fazla tanımaya ihtiyacım var.			

EK-6. İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni

T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.20426110 21/10/2019
Konu : Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA
KARAMAN

İlgi : a) Atatürk Üniversitesinin 10.10.2019 tarih ve 1900289557 sayılı yazısı.
b) MEB Yerilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2012/25 sayılı genelgesi.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrenci Muhammed AKAT'ın" **Ergenlerin Problem Çözme Becerileriyle Rehberlik Hizmetlerine Duydukları İhtiyaçların Belirlenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında 16.10.2019-30.12.2019 tarihleri arasında 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı tez çalışması kapsamında Karaman il merkezinde yer alan resmi liselerde çalışma yapmak istemektedir.

Söz konusu tez çalışması komisyonumuzca incelenmiştir ve Müdürlüğümüze bağlı Karaman İl merkezinde yer alan resmi liselerde çalışma yapılmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Anket çalışmasının okul müdürlerinin gözetim ve denetiminde isteğe bağlı olarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:İlgi Yazı ve Ekleri (19 Sayfa)

EK-7. Ölçek Kullanım İzin Yazıları



Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formunu Hakkında 2 messages

KPÇ Envanteri-5...ı açıklama).doc (113 KB) Download | Briefcase | Remove

Sayın Akat, Yüksek lisans tez çalışmanızda kullanım iznini talep ettiğiniz Kişilerararsı Problem Çözme Envanteri ile ilgili bilgiler ekteki dosyadadır. iyi çalışmalar.

Dr. Öğr. Üyesi Sabahattin ÇAM

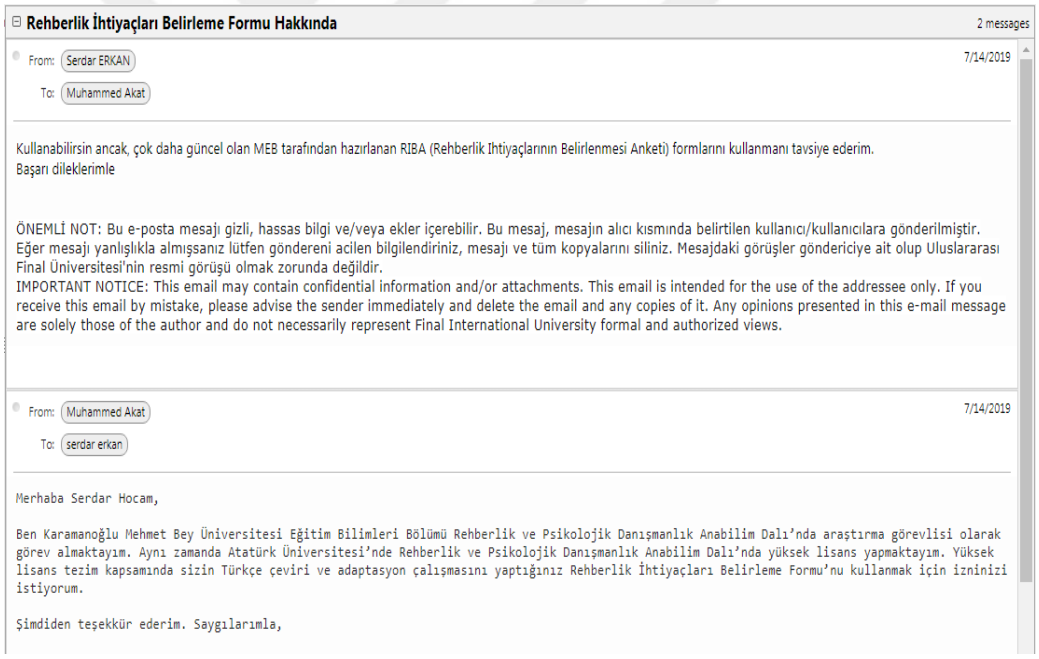
-----Original Message-----
From: Muhammed Akat [mailto:muhammedakat@kmu.edu.tr]
Sent: Monday, July 15, 2019 4:01 PM
To: sabahcam@cu.edu.tr
Subject: Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formunu Hakkında

Merhaba Sabahattin Hocam,

Ben Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev almaktayım. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım.Yüksek lisans tezim kapsamında sizin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığınız kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formunu kullanmak için izninizi istiyorum.

Şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla,

Araştırma Görevlisi Muhammed AKAT
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Adres: Yunus Emre Yerleşkesi 70200 Karaman



Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu Hakkında 2 messages

From: Serdar ERKAN 7/14/2019
To: Muhammed Akat

Kullanabilirsin ancak, çok daha güncel olan MEB tarafından hazırlanan RIBA (Rehberlik Ihtiyaçlarının Belirlenmesi Anketi) formlarını kullanmanı tavsiye ederim.
Başarı dileklerimle

ÖNEMLİ NOT: Bu e-posta mesajı gizli, hassas bilgi ve/veya ekler içerebilir. Bu mesaj, mesajın alıcı kısmında belirtilen kullanıcı/kullanıcılara gönderilmiştir. Eğer mesajı yanlışlıkla almışsanız lütfen göndereni acilen bilgilendiriniz, mesajı ve tüm kopyalarını siliniz. Mesajdaki görüşler göndericiye ait olup Uluslararası Final Üniversitesi'nin resmi görüşü olmak zorunda değildir.
IMPORTANT NOTICE: This email may contain confidential information and/or attachments. This email is intended for the use of the addressee only. If you receive this email by mistake, please advise the sender immediately and delete the email and any copies of it. Any opinions presented in this e-mail message are solely those of the author and do not necessarily represent Final International University formal and authorized views.

From: Muhammed Akat 7/14/2019
To: serdar erkan

Merhaba Serdar Hocam,

Ben Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev almaktayım. Aynı zamanda Atatürk Üniversitesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezim kapsamında sizin Türkçe çeviri ve adaptasyon çalışmasını yaptığınız Rehberlik İhtiyaçları Belirleme Formu'nu kullanmak için izninizi istiyorum.

Şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla,

ÖZ GEÇMİŞ

Bu çalışmanın yazarı Muhammed AKAT, 06.07.1996 tarihinde Elazığ'da doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladı. 2014 yılında başladığı Atatürk Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans öğrenimini üç yılda tamamladı. Daha sonra 2018 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik yüksek lisans eğitimini başladı ve 2020 yılında yüksek lisans eğitimini tamamladı. Yüksek lisans eğitimi süresince 2019 yılında Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı.

Muhammed AKAT, halen Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.